



HAL
open science

Les échanges informels des enseignants. Entre trajectoires individuelles et exercices situés en lycée, quelles fonctions, quels effets ?

Alice Le Coz

► To cite this version:

Alice Le Coz. Les échanges informels des enseignants. Entre trajectoires individuelles et exercices situés en lycée, quelles fonctions, quels effets ?. Education. Université de Bordeaux, 2021. Français. NNT : 2021BORD0329 . tel-03544187

HAL Id: tel-03544187

<https://theses.hal.science/tel-03544187>

Submitted on 26 Jan 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE PRÉSENTÉE POUR OBTENIR LE GRADE DE

**DOCTEUR DE
L'UNIVERSITÉ DE BORDEAUX**

ÉCOLE DOCTORALE N°545 : SOCIÉTÉS, POLITIQUE, SANTÉ PUBLIQUE

SPÉCIALITÉ : SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION (SECTION 70)

Par Alice LE COZ

**LES ÉCHANGES INFORMELS DES ENSEIGNANTS
Entre trajectoires individuelles et exercices situés en lycée,
quelles fonctions, quels effets ?**

VOLUME I

Sous la direction de : Régis Malet

Soutenue le : 06 décembre 2021

Membres du jury :

Anne Barrère , Professeure en Sciences de l'Éducation et de la Formation, Université Paris Descartes	Présidente
Patricia Champy-Remoussenard , Professeure en Sciences de l'Éducation et de la Formation, Université de Lille	Rapporteuse
Vincent Dupriez , Professeur en Sciences de l'Éducation, Université catholique de Louvain	Rapporteur
Monica Gather Thurler , Professeure associée en Sciences de l'Éducation, Université de Genève	Examinatrice
Régis Malet , Professeur en Sciences de l'Éducation et de la Formation, Université de Bordeaux, Institut Universitaire de France	Directeur
Jean-François Marcel , Professeur en Sciences de l'Éducation et de la Formation, Université Toulouse – Jean Jaurès	Examineur
Pierre Périer , Professeur en Sciences de l'Éducation et de la Formation, Université Rennes 2	Examineur

Parler c'est agir : toute chose qu'on nomme n'est déjà plus tout à fait la même, elle a perdu son innocence. Si vous nommez la conduite d'un individu vous la lui révélez : il se voit. Et comme vous la nommez, en même temps, à tous les autres, il se sait vu dans le moment qu'il se voit ; son geste furtif, qu'il oubliait en le faisant, se met à exister énormément, à exister pour tous, il s'intègre à l'esprit objectif, il prend des dimensions nouvelles, il est récupéré. Après cela comment voulez-vous qu'il agisse de la même manière ? Ou bien il persévéra dans sa conduite par obstination et en connaissance de cause, ou bien il l'abandonnera. Ainsi, en parlant, je dévoile la situation par mon projet même de la changer, je la dévoile à moi-même et aux autres pour la changer ; je l'atteins en plein cœur, je la transperce et je la fixe sous les regards ; à présent j'en dispose, à chaque mot que je dis, je m'engage un peu plus dans le monde, et du même coup, j'en émerge un peu davantage puisque je le dépasse vers l'avenir.

Jean Paul Sartre (1948). *Qu'est-ce que la littérature ?*

Gallimard. p. 27-28.

RÉSUMÉ

Les échanges informels des enseignants. Entre trajectoires individuelles et exercices situés en lycée, quelles fonctions, quels effets ?

La dimension collective du travail des enseignants constitue une notion très présente dans les préconisations institutionnelles ou politiques, comme dans nombre de recherches en sciences de l'éducation et de la formation. Selon le cadre, le "travail collectif" peut renvoyer à de multiples formes de "travail ensemble" : construire ou partager des ressources, coanimer un cours, se réunir... Cette notion polysémique est cependant souvent associée à des définitions excluant *a priori* les échanges informels, conversations fortuites entre pairs concernant ou non leur activité professionnelle. Nous nous intéressons précisément à ce type de communication, qui nous semble s'inscrire pleinement dans la dimension collective de l'activité. Nous interrogeons ainsi la place, la fonction, les effets des échanges informels entre enseignants dans leur travail au quotidien, et plus particulièrement dans le contexte des lycées d'enseignement général et technologique français.

Un développement autour du concept large de travail a permis d'en aborder, de façon générique, différents niveaux de complexité révélant des articulations sensibles entre acteurs, objets, processus, à plusieurs échelles, en particulier dans le cas des activités relevant du domaine des services. Le travail enseignant a ensuite été plus particulièrement étudié. Le métier, parfois qualifié d'impossible en ce qu'il n'atteint jamais complètement ses objectifs, est aussi soumis à des attentes individuelles et sociales fortes. L'activité enseignante s'inscrit ainsi dans un réseau de tensions et de paradoxes : entre contraintes organisationnelles, institutionnelles et marges de libertés effectives ; entre routine et imprévisibilité ; entre le goût d'une discipline et son deuil nécessaire ; entre valeur pour soi persistante du métier et dégradation de son statut social ; entre regrets et résistances face au travail ensemble ; entre promotion du collectif, faiblesse des moyens déployés, et division cellulaire traditionnelle du travail...

Notre enquête de terrain, à partir d'entretiens (23 enseignants, trois proviseurs) complétés par un questionnaire exploratoire et un outil d'auto-relevé des échanges (respectivement 128 et 12 individus), a révélé différents types d'échanges informels et de fonctions associées.

Les échanges concernant le travail peuvent porter sur les pratiques, la discipline enseignée. Ils favorisent la prise de recul et le développement professionnel par la confrontation des expériences, des points de vue, parfois par la mise en commun de ressources. Lorsqu'ils consistent en un partage de renseignements et de ressentis au sujet d'élèves, ils opèrent comme un vecteur d'information voire de réflexivité. Une fonction informative est encore remplie par diverses communications sur la vie de l'établissement. Certains échanges autour des personnels de direction, des programmes, des réformes, du système, facilitent la compréhension et le positionnement vis-à-vis des attentes institutionnelles.

Lorsqu'il n'est pas question du travail, les échanges informels peuvent concerner la sphère privée, et apparaissent comme indispensables pour se détendre, respirer, se re-mettre en condition avant un cours... Ils favorisent le lien social, le sentiment d'appartenance, soutiennent le bien-être, le sentiment de confiance en soi, et rassurent quant à la possibilité de trouver un soutien en cas de difficulté.

L'existence d'un travail collectif, conditionné pour les enseignants à la volonté des équipes et peu compatible avec l'injonction, est régulièrement mise en doute. Les échanges informels, même lorsqu'ils portent de façon claire sur l'activité professionnelle, sont ainsi rarement spontanément qualifiés de travail. Ils sont pourtant présentés comme incontournables au quotidien, et semblent faire fonction de liant dans le corps professionnel enseignant, participant de la fluidité du temps et des espaces scolaires, facilitant aussi l'articulation entre le métier vécu et son analyse.

Mots clés : échanges informels ; enseignants ; espace interstitiel ; collectif au travail ; socialisation professionnelle.

ABSTRACT

Teachers' informal exchanges. Between individual trajectories and situated exercises in "lycée", what functions, what effects?

The collective dimension of teachers' work is a very present notion in institutional or political recommendations, as it is in much education and training research. Depending on the framework, "collective work" can refer to multiple kinds of "working together": building or sharing resources, co-facilitating a course, participating in a meeting... However, this polysemous notion is often associated with definitions that a priori exclude informal exchanges, fortuitous conversations between peers which may or may not concern their professional activity. We are precisely interested in this type of communication, which seems to be fully part of the collective dimension of the activity. We thus question the place, the function, and effects of informal exchanges between teachers in their daily work, and more particularly in the context of general and technological French "lycées".

A broad approach to the work concept made it possible to grasp, in a generic way, different levels of complexity. These have revealed, on several scales, sensitive articulations between actors, objects, processes, especially with regard to activities in the field of services. Teachers' work was then more particularly studied. Sometimes described as impossible because it never fully achieves its objectives, the profession is also subject to strong individual and social expectations. Teaching activity is thus part of a network of tensions and paradoxes: between organizational or institutional constraints and effective margins of freedom; between routine and unpredictability; between the taste for a discipline and its necessary mourning; between the persistent subjective value of the profession and the degradation of the associated social status; between regrets and resistance to working together; between collective organization's promotion, weakness of the deployed resources, and traditional cellular division of work...

Our field survey, based on interviews (23 teachers, three principals) supplemented by an exploratory questionnaire and a tool for self-reporting of exchanges (respectively 128 and 12 individuals), revealed different types of informal exchanges and associated functions. The exchanges about work can relate to the practices, the taught discipline. They encourage taking a step back and professional development by comparing experiences and points of view, sometimes by pooling resources. When they consist of sharing information and feelings about students, they operate as vectors of information and even of reflexivity. Additionally, the various communications on the life of the school fulfil an informative function. Some exchanges around frameworks, programs, reforms, the educational system, facilitate understanding and positioning regarding to institutional expectations. When it is not about work, informal exchanges can concern the private sphere, and appear essential to relax, breathe, get (back) in condition before a course... They promote social ties and feeling of belonging, they support the well-being, the feeling of self-confidence, and reassure about the possibility of finding support in case of difficulty.

According to the teachers, the collective work depends on teams' wishes and is hardly compatible with the injunction. They regularly question its existence. Informal exchanges, even when they clearly relate to professional activity, are thus rarely spontaneously qualified as work. However, they are presented as essential on a daily basis, and seem to act as a link in the professional teaching body, contributing to the fluidity of time and school spaces, also facilitating the articulation between the experience of the profession and its analysis.

Keywords: *informal communications; teachers; interstitial space; collective at work; professional socialization.*

RESUMEN

Los intercambios informales entre profesores. Entre trayectorias individuales y oficio en Liceo, ¿cuáles son las funciones, y cuáles son los efectos?

La idea de trabajo colectivo entre los docentes es una noción recomendada en la preconización institucional y política, como también en numerosos estudios e investigaciones en Ciencias de la Educación y de la Formación. Según el contexto, el trabajo colectivo puede proponer múltiples formas de trabajar juntos: construir o compartir sus recursos, co animar un curso, reunirse... Esta noción, polisémica está a menudo asociada a definiciones que excluyen los intercambios informales, conversaciones fortuitas entre pares que conciernen o no la actividad profesional. Nos interesamos precisamente a este tipo de comunicación, que nos parece inscrita en la dimensión colectiva de la actividad. Interrogamos, el lugar, la función, los efectos de los intercambios informales entre profesionales en su trabajo cotidiano y particularmente en el contexto de Liceos de Educación General y Tecnológica Franceses.

El desarrollo en torno al concepto de trabajo permitió abordar de manera genérica diferentes niveles de complejidad revelando las sensibles articulaciones entre actores, objetos, procesos, a varios niveles, en particular en las actividades en el campo de servicios. El trabajo de docente fue, además, estudiado particularmente. La profesión, muchas veces calificada como imposible debido a que no siempre logra sus objetivos, es también sometida a expectativas individuales y sociales importantes. La docencia se inscribe así en un sistema de tensiones y de paradojas: entre rutina y obligaciones de organización, institucionales, y espacios de libertad efectivas; entre el interés por una disciplina y su desencanto o duelo necesario; entre valor personal constante de la profesión y degradación de su estatus social; entre arrepentimiento y resistencia frente al trabajo juntos; entre la promoción de lo colectivo, la escasez de los medios propuestos y la división del trabajo.

Nuestra encuesta basada en entrevistas (23 profesores, 3 directores) fue completada con un cuestionario exploratorio y con un protocolo de anotaciones propias o personales de los intercambios (respectivamente 128 y 12 personas), estas revelaron diferentes tipos de intercambios informales y funciones asociadas. Los intercambios que se refieren al trabajo pueden tratar sobre las prácticas profesionales, la disciplina enseñada. Favorecen la distancia y el desarrollo profesional al confrontar experiencias, puntos de vista, y a veces permite compartir los recursos. Cuando consisten en compartir informaciones y presentimientos sobre los alumnos, los intercambios operan como un vector de informaciones e incluso de reflexión. Una función informativa es cumplida por diversas comunicaciones sobre la vida del establecimiento escolar. Ciertos intercambios sobre los encargados de la dirección, sobre los programas, las reformas, el sistema, facilitan la comprensión y la posición sobre las expectativas institucionales. Cuando no se trata del trabajo, los intercambios informales hacen referencia a la esfera privada, y aparecen indispensable para relajarse, respirar y (volver a) ponerse (nuevamente) en condición para enfrentar un curso. Favorizan la relación social, el sentimiento de pertenecer a un grupo, favorecen el bien estar, el sentimiento de confianza en si mismo, y permiten de encontrar un apoyo en caso de dificultad.

La existencia de un trabajo colectivo, subordinado para los docentes a la voluntad de los equipos y poco compatible con la conminación, es regularmente puesto en duda. Los intercambios informales, mismo cuando presentan de manera evidente o clara una actividad profesional, son raramente calificados como trabajo. Sin embargo, son presentados como ineludibles cotidianamente y parecen hacer función de enlace en el equipo de los enseñantes, participando así a la fluidez del tiempo y de los espacios escolares, facilitando también la articulación entre la profesión en la práctica vivida y su análisis.

Palabras clave: *comunicaciones informales; profesores; espacio intersticial; colectivo en el trabajo; socialización profesional.*

REMERCIEMENTS

J'adresse mes plus sincères remerciements à Monsieur Régis Malet, qui a accepté de diriger ce travail, pour ses conseils, sa confiance, sa bienveillance, sa grande disponibilité, et les multiples opportunités de recherche et professionnelles qu'il m'a offertes.

Un certain nombre d'enseignants et de chefs d'établissements ont accepté de me donner de leur temps, de partager avec moi des expériences singulières, en participant à des entretiens, en répondant à un questionnaire, ou encore en remplissant un formulaire un peu contraignant après une journée de travail. Je remercie chacun d'entre eux chaleureusement.

J'ai une pensée particulière pour toute l'équipe DESPROFS qui m'a accueillie au sein d'un beau projet de recherche, intéressant et motivant, et qui a nourri mon propre travail. Pascal, Pierre, Régis, Éric, Vincent, Sébastien, merci.

Je tiens à remercier aussi Anne Barrère, Patricia Champy-Remoussenard, Vincent Dupriez, Monica Gather Thurler, Jean-François Marcel, Pierre Périer, pour avoir accepté de participer au jury de cette thèse.

Ma reconnaissance va encore à ma collègue et amie Marie-Pierre, pour sa compréhension et son soutien dans une période où mener de front plusieurs activités a parfois été un défi.

Je souhaite également remercier Stéphanie Rubi, pour ses conseils, son attention particulière, sa capacité à partager son goût pour la recherche.

Enfin, un grand merci à mes parents, ma sœur, mon compagnon de vie, qui m'ont supportée, rassurée, relue...

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	4
ABSTRACT.....	5
RESUMEN	6
REMERCIEMENTS.....	7
LISTE DES FIGURES.....	13
LISTE DES TABLEAUX	15
LISTE DES ACRONYMES, ABRÉVIATION OU SIGLES	16
INTRODUCTION	17
PREMIÈRE PARTIE : DU TRAVAIL EN TENSION DES ENSEIGNANTS À LA FONCTION DE LEURS ÉCHANGES INFORMELS	24
Chapitre 1 – Le travail : un terme polysémique conceptuellement complexe à délimiter	26
A. Autour du mot "travail"	26
B. L'activité au cœur du travail	29
C. Le travail à l'ombre de l'emploi	36
D. Le travail : produit, production, producteur ?	38
E. L'irréductible écart entre travail prescrit et réel, tâche et activité	39
F. Approche du travail divisé	42
G. Le travail : une définition impossible ou en construction ?.....	49
Chapitre 2 – Approche du travail enseignant : des tensions à plusieurs niveaux ?.....	53
A. Un métier indispensablement impossible ?	53
B. Première approche du travail enseignant : des enjeux éthiques et sociétaux.....	56

C.	Les enseignants, acteurs au cœur d'un système d'éducation inscrit dans une économie mondiale du savoir	58
D.	L'activité enseignante, métier ou profession ?.....	59
E.	Un métier à l'image affaiblie mais dont la valeur pour soi persiste	64
F.	Des identités professionnelles en mutation, sur fond de socialisation discrète	69
G.	Des enjeux communs aux effets paradoxaux dans des systèmes d'éducation distincts.....	74
H.	Division, organisation et régulation du travail enseignant	82
I.	L'activité découpée en blocs : des tâches, des temps, des espaces, et des épreuves	92
Chapitre 3 – Le collectif enseignant entre déjà-là, possible, souhaité, empêché, prescrit...		
.....		106
A.	Une approche générique de la dimension collective dans le travail	106
B.	Un travail collectif officiellement et publiquement attendu... ..	109
C.	... mais un travail collectif peu soutenu dans son organisation formelle	117
D.	Travailler "ensemble" ? Contours sémantiques et conceptuels.....	120
E.	Entre équipes formelles et parts collectives effectives du travail des enseignants au sein d'un établissement	131
Chapitre 4 – L'informel : un jeu entre les rouages ?.....		143
A.	Échanges informels, interface entre travail partagé et autonomie subjective des enseignants.....	143
B.	Appréhender l'informel ?.....	146
C.	Construction du problème.....	152
DEUXIÈME PARTIE : CE QUE LE TERRAIN DÉVOILE EFFECTIVEMENT DES ÉCHANGES INFORMELS ENTRE ENSEIGNANTS		157
Chapitre 5 – L'approche du terrain : collecter des données		159
A.	Les données collectées	159
B.	Traitement des données textuelles recueillies par entretien.....	163

C. Traitement du corpus de réponses au questionnaire et des données de l'outil d'auto-relevé d'échanges informels.....	168
Chapitre 6 – Rapport au travail, rapport aux collègues et communication informelle	172
A. Organisation du discours sur le travail.....	172
B. Équilibre entre plaisir et souffrance, contrainte et liberté	182
C. Les relations avec les pairs comme espace intermédiaire dans le rapport au travail	192
D. L'informel au cœur de la dynamique communicationnelle entre enseignants.....	196
Chapitre 7 – Effets et fonctions des échanges informels	205
A. Lorsqu'il s'agit du travail... ..	205
B. Lorsqu'on s'éloigne du travail... ..	211
C. Entre travail et non-travail, des effets paradoxaux ?	215
Chapitre 8 – Discussion	220
A. De l'indétermination des échanges informels entre enseignants	220
B. Des échanges informels en réponse à des besoins	222
C. Bilan et perspectives.....	225
CONCLUSION	233
ANNEXES DE LA PREMIÈRE PARTIE	241
Annexe I : Évolution de la part du secteur tertiaire dans l'emploi en France depuis 1970	242
Annexe II : Autour de la définition du travail selon Noguera	243
Annexe III : Quelques effectifs d'enseignants du système scolaire public français	245
A. Évolution des effectifs d'enseignants du second degré français de 1971 à 2018	245
B. Aperçu des effectifs, proportions d'enseignants et d'élèves dans différentes structures du système scolaire français en 2018 (DEPP, 2019b)	246

Annexe IV : Évolution de la part des non-titulaires parmi les personnels de l'enseignement français des différents degrés et secteurs, selon la mission	247
Annexe V : Concours de recrutement des enseignants du second degré public de 1989 à 2018	248
Annexe VI : Pourcentage de décisions prises à chaque niveau de l'exécutif dans l'enseignement public du premier cycle du secondaire dans les pays et économies membres de l'OCDE, en 2017	249
Annexe VII : Changements et continuités induits par le <i>New Public Management</i> sur la professionnalité vue comme valeur professionnelle dans les métiers de service (Evetts, 2011)	250
Annexe VIII : Éléments d'information autour du temps de travail des enseignants du second degré public français	251
Annexe IX : Échelle des niveaux de collaboration et premières applications (Marcel et Garcia, 2011; Marcel et Murillo, 2014)	253
Annexe X : Du groupe restreint à l'équipe.....	254
Annexe XI : Collaboration professionnelle, échanges et coordination pour l'enseignement – indicateurs TALIS 2020	255
Annexe XII : Communication sociale informelle selon Festinger – sources et déterminants des pressions à communiquer (1971).....	257
ANNEXES DE LA DEUXIÈME PARTIE	258
Annexe XIII : Guide d'entretien	259
Annexe XIV : Caractéristiques des établissements d'affectation des répondants à l'enquête par entretien	260
Annexe XV : Arbre de cooccurrences du corpus d'entretiens enseignants complet	261
Annexe XVI : Catégorisation manuelle du corpus d'entretiens enseignants	262
Annexe XVII : Présentation des réponses au questionnaire	264

Annexe XVIII : Présentation de l’outil d’auto-relevé des échanges informels et des réponses obtenues.....	272
BIBLIOGRAPHIE	276

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Proposition d'une modélisation synthétique et partielle de l'action inspirée d'Aristote.....	32
Figure 2 : Double régulation de l'activité du sujet par les propriétés de la situation et les caractéristiques du sujet (d'après Leplat, 1997) – reproduction annotée du schéma proposé par Rogalski (2003).....	34
Figure 3 : Proposition de mise en cohérence du modèle de la double régulation de l'activité du sujet par les propriétés de la situation et les caractéristiques du sujet avec notre modélisation de l'action inspirée d'Aristote	35
Figure 4 : Travail prescrit – travail réel, différents niveaux de distinction	42
Figure 5 : Division du travail et sociétés modernes – modèle Durkheimien	45
Figure 6 : Aperçu synthétique – le travail comme activité doublement régulée, au double prisme du modèle de l'action aristotélicienne et des concepts réduit ou élargi de travail	52
Figure 7 : Évolutions schématiques des modes de régulation des systèmes d'éducation anglais et français depuis le milieu du XX ^e siècle	77
Figure 8 : Pourcentage de décisions prises à chaque niveau de l'exécutif dans l'enseignement public du premier cycle du secondaire anglais et français, selon le domaine, en 2017 (d'après OCDE, 2018)	80
Figure 9 : Schématisation et application des six niveaux d'organisation du travail de service selon Dujarier (2006) au cas des enseignants du second degré public en France	85
Figure 10 : Le collectif d'enseignants modélisé par Marcel (2006) – proposition d'une représentation synthétique	126
Figure 11 : Processus du recueil des données	162
Figure 12 : Dendrogramme de la CHD appliquée au corpus complet des entretiens enseignants	173
Figure 13 : χ^2 par classe du lemme « élève » dans le corpus « entretiens enseignants »	179

Figure 14 : Qualification des mondes lexicaux dégagés	180
Figure 15 : Motivations de choix du métier d'enseignant	183
Figure 16 : Sentiment de bénéficier du soutien de différents acteurs autour des enseignants	191
Figure 17 : Analyse factorielle des correspondances des classes de discours du corpus "entretiens enseignants".....	193
Figure 18 : Importance relative (classement) accordée par les enseignants à six tâches de leur activité quotidienne, hors temps de classe – diagramme en mosaïque	199
Figure 19 : Fréquences des échanges des enseignants, selon les lieux.....	202
Figure 20 : Utilité perçue de la formation initiale – diagramme en mosaïque.....	209

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Concepts de travail et dimensions de l'action – reproduction d'après Noguera (2011, p. 131)	51
Tableau 2 : Caractéristiques des professions inspirées de la tradition anglo-saxonne	60
Tableau 3 : Quelques indicateurs de satisfaction et considération perçue par les enseignants en collège en France, d'après les dernières enquêtes TALIS (OCDE, 2014, 2020b, s. d.)	68
Tableau 4 : Typologie – quatre modèles de régulation de la profession enseignante (Voisin et Dumay, 2020, p. 7, traduction personnelle)	83
Tableau 5 : Les tensions et les dilemmes internes au travail enseignant en relation avec l'organisation scolaire (Tardif et Lessard, 1999, p. 79 tableau 1.1)	86
Tableau 6 : Organisation en blocs d'activités du travail enseignant – mise en parallèle de différentes approches	104
Tableau 7 : Présentation synthétique des trois modalités de travail collectif selon Grangeat (2008, 2011)	121
Tableau 8 : Niveaux de collaboration selon Marcel et al. (2011; Marcel et Murillo, 2014) ..	128
Tableau 9 : Cadres de la collaboration (Hargreaves et O'Connor, 2018, p. 5)	153
Tableau 10 : Caractéristiques du corpus d'entretiens	161
Tableau 11 : Exemple d'arbres de cooccurrence pour le précédent paragraphe	168
Tableau 12 : Repérage de niveaux d'organisation du travail des enseignants dans la CHD de leur discours	181
Tableau 13 : Moyens de communication caractéristiques des échanges entre collègues selon les enseignants	197
Tableau 14 : Éléments de qualification du travail collectif, point de vue des enseignants...	201

LISTE DES ACRONYMES, ABRÉVIATION OU SIGLES

AFC : Analyse Factorielle Descendante

APB : Admission Post-Bac

Bac : baccalauréat

BO : Bulletin Officiel

CAPES : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second Degré

CHD : Classification Hiérarchique Descendante

CITE : Classification Internationale Type de l'Éducation

CNESCO : Centre National d'Étude des Systèmes Scolaires

DEPP : Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance

DOM : Département Outre-Mer

ESPE : École Supérieure du Professorat et de l'Éducation

IFÉ : Institut Français de l'Éducation

INSEE : Institut National de la Statistique et des Études Économiques

INSPE : Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation

IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres

LEGT : Lycée d'Enseignement Général et Technologique

MENJS : Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports

MEEF (master) : Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économiques

ONU : Organisation des Nations Unies

PISA : Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves

PPCR : Parcours Professionnels, Carrières et Rémunérations

REP(+) : Réseau d'Éducation Prioritaire (renforcé)

S : Scientifique (section d'enseignement)

SES : Sciences Économiques et Sociales

SIEC : Service Interacadémique des Examens et Concours

SVT : Sciences de la Vie et de la Terre

TALIS : Teaching And Learning International Survey

TLFi : Trésor de la Langue Française informatisé

TP : Travaux Pratiques

TPE : Travaux Personnels Encadrés

UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ZEP : Zone d'Éducation Prioritaire

INTRODUCTION

« Tout le monde a l'impression de connaître le métier d'enseignant, parce que tout le monde est passé élève. Donc ils l'ont vu d'un regard, de l'autre côté, mais jamais de l'intérieur. On le voit avec certains stagiaires ESPE [...]. Ils sont surpris du nombre de réunions qu'il y a le soir, ils sont surpris de la préparation qu'il y a à faire avant chaque cours. Et ça, il y a beaucoup de parents qui, euh, qui ont du mal à... à l'appréhender. Pour eux, les enseignants, ils font dix-huit heures quoi. » (un chef d'établissement)¹

Qui ne connaît pas le travail des enseignants ? Cette activité professionnelle paraît paradoxalement aussi difficile à décrire qu'elle peut sembler familière à tout un chacun. Métier inscrit dans une histoire partagée, ses représentations – y compris chez ceux qui ne l'exercent pas – se construisent d'abord à partir d'expériences en tant qu'élève, dans un rôle et une temporalité n'offrant à l'observateur qu'une vision partielle et non actualisée.

Elles se nourrissent ensuite de ce qu'en disent les médias, d'orientations en termes de politiques éducatives, des relations entre familles et enseignants, ou encore d'une plus ou moins grande proximité avec le milieu de l'éducation. Pour les futurs enseignants, le métier est associé à des valeurs de transmission, au goût d'une discipline dans le second degré...

Pourtant, dès leurs débuts professionnels, le quotidien des enseignants leur impose des réajustements : ils doivent, entre autres, faire le « deuil de la discipline » qu'ils ont choisie (Barrère, 2017), se détacher d'une activité idéalisée qui ne correspond pas toujours à une réalité soumise à des contraintes organisationnelles, institutionnelles et sociales. Comme dans tout métier dont l'objet de travail est l'humain, le rapport aux autres – ici élèves, mais aussi familles, collègues, hiérarchie, etc. – complexifie le travail, son appréhension, impose davantage d'adaptabilité...

L'image, ou plutôt les images du métier se construisent alors différemment selon les acteurs, et se heurtent quoi qu'il en soit bien souvent entre elles, ainsi qu'à des souvenirs, des croyances culturelles, des désirs parfois déçus.

Les évolutions sociales et sociétales transforment l'école comme le statut des enseignants : la massification scolaire s'est adossée à une augmentation des besoins et donc des recrutements

¹ Ces propos d'un chef d'établissement sont extraits de notre corpus d'entretiens : C1, rép. 86.

d'enseignants, qui, plus souvent issus de classes sociales moyennes ou intermédiaires et évoluant dans une population globale de plus en plus qualifiée, peuvent avoir un sentiment de déclassement intellectuel et social (Farges, 2019). Le statut de la connaissance, non sans influence sur celui des enseignants, connaît aussi de profondes mutations associées à la numérisation des informations, dont l'accès se démocratise et se simplifie. Ces éléments participent de la fragilisation de la légitimité voire de l'identité professionnelle des enseignants (Périer, 2019b). Les politiques éducatives sont par ailleurs influencées par un contexte de mondialisation qui soutient une standardisation des organisations scolaires, se transformant cependant difficilement dans le réel de l'activité enseignante et la singularité essentielle de toute situation éducative. L'observation et la comparaison des systèmes éducatifs façonnent d'une autre manière encore une image de l'enseignant dans laquelle ce dernier peut ne pas se reconnaître, entre la variété des pratiques et dispositifs décrits et l'horizon, promu internationalement, d'un enseignant articulant réflexivité et ancrage dans la recherche (Malet et Mincu, 2018).

Ainsi, ce métier « impossible » semble pris dans de multiples paradoxes :

- un double mouvement de professionnalisation, de normalisation, mais une singularité persistante pouvant renforcer l'individualisation ;
- une image dégradée ou décalée mais une valeur pour soi persistante (Périer, 2019a) ;
- des pressions sociale et sociétale appuyées sur des attentes fortes, malgré une forme de défiance ;
- un travail prescrit institutionnellement cadré (objets et temps d'enseignement, système de mutations...), la réalité du travail au quotidien, et ses effets plus ou moins perceptibles, plus ou moins conformes à ce qui est attendu...

D'autres tensions se révèlent dans la dimension collective du travail des enseignants, qui fait elle aussi partie des prescriptions officielles, à différentes échelles. Pourtant, les conditions qui permettraient le développement du travail en équipe préconisé – en termes de temps, d'organisation et de division du travail, ou encore de reconnaissance... – ne semblent pas toujours réunies (Dupriez, 2003, 2015c). Si des contextes réputés difficiles apparaissent plus propices à l'émergence de collectifs de travail, les établissements ordinaires – notamment ceux ne relevant pas du réseau d'éducation prioritaire – pourraient quant à eux parfois

favoriser un « individualisme défensif » (Lantheaume et Hélou, 2008, paragr. 9 – conclusion), peut-être à rapprocher aussi d'une culture, d'une histoire de l'enseignement en France.

D'après les dernières enquêtes TALIS, les enseignants français sont parmi les moins coopératifs de l'OCDE. Pourtant, ces mêmes enquêtes soulignent aussi qu'ils parleraient ensemble de la progression d'élèves spécifiques en moyenne plus souvent que dans la plupart des autres pays, occupant en 2018 la quatrième place du classement dans ce domaine (OCDE, 2014, 2020a).

Ces constats posent dès lors la question de ce que recouvre le "travail ensemble" : quel collectif, quels échanges, quelle coopération éventuelle et dans quel cadre ? Une partie de ce que les acteurs eux-mêmes racontent peut nous permettre d'esquisser quelques premières pistes de réflexion.

« Je travaille un peu avec lui mais ça reste plus de l'échange que du travail »
(Anthony)

« On devrait travailler en équipe mais on a beaucoup l'habitude de travailler individuellement, on a nos propres méthodes, nos propres manières de faire. »
(Maïa)

« S'il [le travail collectif] s'effectue sur le fond, s'il irradie les disciplines respectives, très bien. Si c'est la course au formalisme, ou au politiquement correct, ou pire – enfin, pire ou mieux... – la course à l'échalote, non. » (Yves)

« On partage énormément nos impressions en réel ou par mail. [...] On partage nos difficultés, nos anecdotes. Je trouve justement qu'il y a un vrai travail d'équipe. »
(Géraldine)

« L'échange, c'est important. D'avoir des moments d'échange, mais de façon informelle. Les gens qu'on rencontre, bon... Ce qu'on fait naturellement, hein, tous. »

« Moi, je trouve plus positif quand c'est de l'informel. Pour ça, il faut avoir des trous d'emploi du temps, il faut avoir un emploi du temps qui le permette. » (Gilles)

« Donc quand il y a cet aspect euh, c'est pas vraiment obligation, nécessaire pour le déroulement de leurs cours, [le travail collectif,] ça se fait. Naturellement, pour moi ça se fait pas assez. [silence] Mais c'est pas que de la faute des enseignants. C'est la

faute aussi des conditions d'accueil qu'on leur délivre. Il leur faudrait des bureaux, des espaces pour pouvoir se rencontrer. » (un chef d'établissement)²

Discuter du travail ou travailler ensemble, quelle différence ? Pour les enseignants comme pour d'autres acteurs de la communauté éducative, y compris des personnels d'encadrement, ce n'est pas si clair. Faire collectif relève tantôt de l'évidence, tantôt d'un idéal inaccessible, tantôt d'une contrainte héritée d'injonctions plus ou moins paradoxales... Ces paroles, témoignant d'une complexité à plusieurs niveaux, résonnent avec les préoccupations qui ont nourri nos premières questions et initié notre recherche.

En effet, pendant les premières années de notre parcours professionnel — alors nous-même enseignante de mathématiques dans le second degré avant de devenir formatrice en INSPE —, plusieurs observations en lien avec le collectif nous ont interpellées. L'une d'entre elles concerne l'organisation libre et volontaire de visites de classe entre collègues, comme "entre soi" : nous avons eu l'occasion, dans plusieurs établissements et différentes disciplines, d'observer ou de participer à des élans collectifs, spontanés et informels, visant à mettre en place ce type de pratiques. Malgré des issues très positives et riches en échanges professionnels lorsque le projet aboutissait, ces expériences sont restées isolées, avant bien souvent d'être délaissées par les équipes.

Comment le comprendre ? Par la disparition d'un besoin qui s'était pourtant exprimé ? Par la contrainte du temps (incompatibilité, manque) ? Par la difficulté que représente l'ouverture de la classe au regard de pairs, qui se dépasse mais ressurgit ?...

Nous avons pu observer, éprouver bien d'autres formes de travail ensemble en tant qu'enseignante, allant d'initiatives singulières autour de projets, par exemple, à diverses modalités de fonctionnement et de régulation d'équipes disciplinaires ou pédagogiques.

Dans le cadre de certains enseignements, l'organisation collective correspond d'ailleurs à une prescription institutionnelle. C'est le cas de l'accompagnement personnalisé, des enseignements d'exploration, ou encore des travaux personnels encadrés (qui ont aujourd'hui disparu), dispositifs dans lesquels plusieurs enseignants, parfois de différentes disciplines, peuvent être amenés à travailler ensemble. Lorsque nous les avons expérimentés, nous avons

² Ces propos d'enseignants et d'un chef d'établissement sont à nouveau extraits de notre corpus d'entretiens : Anthony, R4, rép. 432 ; Maïa, R11, rép. 154&156 ; Yves, R13, rép. 228 ; chef d'établissement, C1, rép. 176 ; Géraldine, R18, rép. 28 ; Gilles, R15, rép. 242&226. Ces prénoms sont des pseudonymes.

constaté des niveaux d'engagement collectif très variables en fonction des équipes, des contextes : entre coordination minimale avec juxtaposition de fonctionnements plus ou moins harmonisés, et coconstruction de dispositifs pédagogiques articulant les différentes spécialités représentées, avec ou sans coprésence des enseignants auprès des élèves...

Enfin, que ces formes de travail collectif existent ou non, qu'elles relèvent d'un type ou d'un autre, nous avons naturellement et quotidiennement pris part ou assisté à de nombreuses conversations entre enseignants, entre deux cours, pendant les pauses déjeuners ou les récréations, en début ou fin de journée, autour de réunions... Ces discussions pouvaient concerner l'activité professionnelle de près ou de loin comme les loisirs, les centres d'intérêt, ou encore des questions d'actualité. Il s'agissait le plus souvent de moments agréables, pouvant apporter des ressources concrètes ou morales pour le travail. Dans certains cas, comme nous avons pu le vivre nous-même, un enseignant pouvait aussi se sentir exposé, presque jaugé. Cependant, lorsque ces temps d'échange étaient trop limités ou contraints, ils semblaient s'accompagner d'un sentiment de manque, d'un alourdissement du quotidien professionnel.

Au regard de ces réflexions préliminaires, quelles que soient les formes de collectif et leur degré de développement, cette part spécifique des échanges entre enseignants se dessine finalement peu à peu comme un incontournable du quotidien professionnel.

C'est cet aspect informel du collectif enseignant, invariant dans la place qu'il semble occuper, qui nous intéresse et constitue le cœur des questionnements développés dans cette étude. Il peut en effet aussi bien concerner le travail que s'en détacher, et s'exprime dans différents espaces, différents temps... Même situés dans l'établissement scolaire, les échanges informels entre collègues relèvent de la sphère privée comme publique et demeurent polymorphes, flous et difficiles à appréhender. Le terme "informel" peut désigner ici des relations interpersonnelles spontanées, non imposées par l'organisation, et à première vue non indispensables à la réalisation des tâches prescrites (Brunet et Savoie, 2018). Nous les regardons, à l'instar de Fustier, comme des interstices au travail, des moments d'entre-deux – transitions, pauses, flottements – offrant des espaces-temps intermédiaires de discussion entre pairs (2012).

Quels sont alors la place, la fonction, les effets des échanges informels au travail chez les enseignants ? Dans quelle mesure leur sont-ils utiles ?

Nous nous demandons en effet en quoi les espaces-temps professionnels interstitiels que constituent les échanges informels entre pairs participent à la construction du travail des enseignants. Nous aspirons à rendre intelligible cette part informelle de l'activité enseignante dans l'établissement, qui s'apparente *a priori* à un travail invisible voire à du non-travail, en tâchant d'analyser des espaces-temps institués, inventés par les acteurs comme autant d'occasions éventuelles de travailler ensemble.

Ainsi, même s'il peut paraître périphérique relativement au cœur de l'activité, l'informel agirait comme un levier individuel et collectif de réflexivité. À la fois prérequis et résultante du travail, il participerait dans une dynamique dialectique à réduire certaines de ses tensions, tout en produisant lui-même des paradoxes.

Pour avancer dans cette réflexion, le présent travail articule deux niveaux d'élaboration : conceptuel puis empirique. Le premier nous permet de construire un cadre théorique appuyé principalement sur des apports en sciences de l'éducation, en sociologie, et en psychologie, sans négliger quelques éclairages plus spécifiques empruntés à d'autres champs. Le second cherche à mettre les pistes dégagées à l'épreuve de la réalité du terrain, ici représenté par des enseignants en lycée général et technologique.

Dans une première partie, nous nous attacherons donc à présenter et délimiter les concepts clés essentiels pour nourrir l'évolution de notre réflexion.

À partir de l'objet générique qu'est le travail, des tensions de plus en plus spécifiques à l'activité des enseignants pourront être dégagées. Comme un détour, un regard vers d'autres systèmes éducatifs permettra quelques apports complémentaires, susceptibles d'éclairer la complexité d'un réseau de tensions repérables à différentes échelles. Une même logique de délimitation progressive permettra ensuite d'approcher la notion de collectif enseignant, avant de s'intéresser plus précisément à l'informel lui-même.

Nous tenterons alors de définir ce concept flou et délicat par nature. Présent dans tout contexte de travail impliquant des relations interpersonnelles, dans des mesures et des modalités sans doute variables selon les organisations, l'informel s'y déploie différemment et avec diverses conséquences.

Dans le cas qui nous intéresse, il s'agira donc de proposer des hypothèses sur la place, les

effets, les fonctions éventuelles qu'occupent les échanges informels pour les enseignants en lycée, sur la façon dont ils interagissent avec le travail.

Une deuxième partie présentera tout d'abord la méthode de recueil de données choisie. Nous avons opté pour des entretiens semi-directifs menés auprès de 23 enseignants et trois chefs d'établissement, complétés par des outils de type questionnaire dans une visée plus exploratoire. Les résultats ainsi obtenus seront ensuite exposés. Cherchant toujours à saisir comment l'informel se mêle au quotidien professionnel, nous nous appuierons sur quelques faits saillants dans un rapport dynamique au travail des enseignants, afin de mieux appréhender ensuite comment ces espaces interstitiels s'y positionnent et l'influencent.

Une discussion conclusive permettra de présenter, préciser, débattre des résultats obtenus.

PREMIÈRE PARTIE : DU TRAVAIL EN TENSION DES ENSEIGNANTS À LA
FONCTION DE LEURS ÉCHANGES INFORMELS

Dans la première partie de cet écrit, sera proposée une approche théorique de notre question de recherche, posant des éléments conceptuels et contextuels et présentant des résultats de recherches antérieures nécessaires à la bonne compréhension du problème.

Nous nous intéressons à la place et aux effets des échanges informels entre enseignants dans leur travail, aussi une réflexion sur la notion générale de travail, analysée selon différentes perspectives, introduira notre propos. Nous mettrons ainsi en évidence différents modèles d'appréhension du travail, révélant de multiples enjeux individuels, sociaux, économiques, organisationnels, et différentes entrées pour analyser ce concept central et polysémique : individus et objets du travail, activité et modalités de sa régulation, motifs, motivations, effets, production... Seront ainsi mises au jour de possibles zones de tensions pour les acteurs, en particulier dans le secteur des services où les objets du travail sont des individus.

Dans le deuxième chapitre, nous préciserons et resserrerons notre raisonnement sur le cas particulier des enseignants, et chercherons à identifier les tensions spécifiquement inhérentes à leur travail. Divers paradoxes ou zones de frictions se dessineront, autour :

- des représentations du métier internes et externes au groupe professionnel, associées à des valeurs personnelles, culturelles, et à des besoins individuels et sociétaux ;
- de différents niveaux d'organisation (local, intermédiaire et systémique) plus largement inscrits dans une économie mondiale de la connaissance et des dynamiques internationales influençant les politiques d'éducation ;
- d'écarts entre les prescriptions et la mise en œuvre concrète du travail ;
- d'une forme d'extensibilité du travail quotidien, entre différents temps, espaces, types de tâches...

Le chapitre trois se concentrera sur la question du collectif entre enseignants au travail, d'un point de vue sémantique – de quoi parle-t-on, et avec quel vocabulaire ? –, aux plans institutionnel et politique – quelles attentes, quels moyens ? – ainsi que du côté des pratiques effectives – quelles réalités, quelles formes, quels niveaux d'élaboration ?

Le quatrième et dernier chapitre de cette partie mettra au travail le concept d'informel, et esquissera des hypothèses sur la place occupée par les interactions informelles entre enseignants dans leur travail quotidien.

Chapitre 1 – Le travail : un terme polysémique conceptuellement complexe à délimiter

A. Autour du mot "travail"

La dispute philosophique proposée par Schwartz sous la forme d'un dialogue imaginaire et quelque peu anachronique entre Socrate et un certain Poludaïdalos, permet d'appréhender la difficulté de définir ce qu'est le travail.

Socrate : "Poludaïdalos, toi qui es si habile, pourquoi me dis-tu un jour que le travail disparaît, un autre jour qu'il se transforme, le lendemain qu'il a cessé d'être usage du corps, et à la fin de la semaine, que c'est sa valeur qui disparaît ? Je sens la chose m'échapper. Toi qui es compétent, aide-moi : de quoi parle-t-on ?".

On imagine une première série de réponses expéditives :

"Voyons Socrate, chacun sait quand il sort de chez lui pour aller à la fabrique, au chantier du Laurion, à l'hospice, au bureau, le pédagogue à l'école, qu'il va 'travailler'. Ne nous complique pas les choses".

Socrate : "Tu parles d'or, Poludaïdalos. Mais celui qui travaille chez lui toute la nuit sur ces merveilleuses nouvelles machines, à tracer de nouveaux plans pour l'Erectheion, que son maître d'œuvre lui a demandés pour l'aube ? Celui qui parcourt toutes les rues d'Athènes pour proposer aux échoppes les produits de son patron ? Ne 'travaillent-ils' pas aussi ? Le travail est-il défini par des temps et des lieux ?"

"Tu t'amuses à nos dépens, répondrait Poludaïdalos. Puisque tu insistes, je te donne une définition stricte et imparable du travail : tous ces exemples et bien d'autres ont en commun de relever d'un échange codifié par nos règlements. Contre une certaine quantité et qualité de notre industrie personnelle, on reçoit en échange un salaire ou une rétribution. Cet échange formalisé s'appelle travail". (2010, p. 72-73)

Dans la suite de la discussion, Socrate objecte à Poludaïdalos qu'il existe des formes de travail non ou moins formalisées, citant notamment les tâches domestiques, le bénévolat, le troc. Ceci conduit Poludaïdalos à distinguer deux types de travail, l'un s'inscrivant dans un réseau formalisé adossé à un système de rétribution, et l'autre s'en détachant. Cette dichotomie ne satisfait que partiellement Socrate, qui demande que penser de pêcheurs destinant trois parties du produit de leur pêche à trois usages différents : le don, la survie alimentaire de leur famille, et la vente :

"Quand avec adresse, ils engagent leur corps entier pour pister ce poisson deviné dans les remous de l'onde, l'ont-ils déjà coupé ou se sont-ils coupés eux-mêmes en trois parties ?".

"Je te vois venir, poisson torpille, reprend Poludaïdalos. Soit, j'ai proposé une dichotomie sans la prudence nécessaire dès qu'on dialogue avec toi. Ce qui est vrai est ceci : le travail commence avec nos sociétés d'humains, qui ne peuvent assurer leur existence qu'en accomplissant jour après jour des tâches de plus en plus techniques et diverses, pour des produits que la nature ne nous fournit pas. Qu'importent les formes, les degrés de codification et d'échange d'argent, ces tâches doivent être divisées entre citoyens, métèques et esclaves. Tout le monde ne peut pas tout faire, mais toutes ces tâches doivent y être accomplies pour que la cité survive. Voilà d'où naît 'le travail'". (Schwartz, 2010, p. 74)

Socrate, davantage convaincu, poursuit cependant l'exercice dialectique, opposant l'objectif de transformation de la nature à celui d'une plus simple utilisation de ses ressources. Pour finir, Poludaïdalos s'agaçant, Socrate conclut :

"je ne sais plus trop moi-même que penser. Peut-être après tout ta définition d'échange d'industrie contre argent avait-elle du bon ?" (Schwartz, 2010, p. 75)

Ainsi, appréhender le travail ne serait pas si simple ? Avant de considérer le travail des enseignants, il convient donc de se pencher plus généralement sur ce qu'est le travail, qui apparaît comme « un attribut central de la vie humaine dans les sociétés occidentales » (Enriquez, 2013, paragr. 1), et fait l'objet de nombreux écrits mobilisant de multiples champs disciplinaires : philosophie, psychologie, sociologie, psychosociologie, économie, ergonomie...

D'après le Trésor de la langue française informatisé (TLFi), le travail est d'abord³ une « activité humaine exigeant un effort soutenu, qui vise à la modification des éléments naturels, à la création et/ou à la production de nouvelles choses, de nouvelles idées » (2012c). Cette définition orientée sur l'activité combine contrainte et objectif productif ou transformateur, et précède une approche mettant l'accent sur « le résultat du travail » (production ou sa qualité), puis sur son « exécution et ses conditions ». Une quatrième perspective introduit la dimension économique, puisque le travail y est présenté comme une « activité humaine laborieuse exercée en échange d'un bien, d'un service ou plus généralement en échange d'argent, dans le but de subvenir à ses besoins ».

Ces déclinaisons correspondent globalement à celles, encore affinées, proposées par le Grand Robert de la langue française en ligne (2017d).

³ Première définition du sens II, le sens I faisant référence, dans le champ de l'obstétrique, à l'accouchement. Le sens III s'intéresse quant à lui au travail en tant que force formatrice, notamment au plan physique/mécanique ou des phénomènes naturels, mais également dans des registres humains (exemple du travail de deuil en psychanalyse).

Ainsi, comme le dialogue socratique précédemment présenté, la multiplicité de ces entrées donne un aperçu de la difficulté à définir conceptuellement le travail humain. De quoi s'agit-il : d'activité-s, de production matérielle ou idéale, du contexte et des impossibilités de cette production, du support d'une transaction ?

L'étude de l'étymologie du terme apparaît par ailleurs comme un autre témoignage des tensions s'y rapportant. En effet, le travail semble pour certains avoir été associé à tort à une racine latine, *tripalium*, qui désigne un instrument de torture (Eskénazi, 2008; Nicholson, 1927; Sankèze, 2006), et qui a été utilisée comme référence signifiante dans nombre de dictionnaires et travaux scientifiques. C'est ce que signale Lebas, qui évoque une « arnaque idéologique » en phase avec certaines représentations sociales actuelles associant étroitement travail et souffrance ou même supplice (2018).

L'étymon *trabs* – poutre, en latin – privilégié par Eskénazi et Nicholson mais également par les linguistes Littré et Bréal, serait une piste plus appropriée. Il constituerait une racine commune avec le verbe "entraver", ce qui, en renvoyant au sentiment supposé d'un animal entravé, n'écarterait donc pas la notion de contrainte voire de souffrance du parcours étymologique du mot "travail", tout en le distinguant bel et bien de celle de torture.

Lebas, sans réfuter l'influence potentielle de la racine *trabs* sur la construction du mot "travail", formule tout de même encore une autre conjecture⁴ qui, supposant la parenté avec le vocable anglais *travel*, s'appuierait sur l'existence hypothétique du verbe latin *trabulare* et porterait l'idée d'une « tension vers un but rencontrant une résistance » (2018).

En consultant à nouveau le Grand Robert de la langue française, à l'entrée "travailler" cette fois, la première étymologie proposée reprend pourtant l'origine latine *tripaliare*⁵, qui renvoie au *tripalium*. Le croisement avec la racine *trabes* (et donc l'étymon *trabs* précédemment évoqué) n'est envisagé qu'en seconde intention, et présenté comme une simple possibilité (2017e).

⁴ Lebas s'appuie alors notamment sur l'étude menée par Marie-France Delport (et présentée en 1984 dans les *Cahiers de linguistique hispanique médiévale*, n°9, pp. 99-162), qu'il pondère cependant.

⁵ Torturer avec un *tripalium*

Les origines d'un mot ne peuvent suffire, hors contexte social et sociétal, à le définir et à appréhender tous les enjeux s'y rapportant, comme s'accordent notamment à le penser Lebas dans le champ de l'étude de la langue (2018) et Vatin dans une approche sociologique du travail (2011b). Cependant ces détours sémantiques sont autant d'éléments venant conforter la nécessité de préciser, avant d'aller plus loin, comment entendre le terme "travail".

Au-delà de connotations de plus ou moins grande souffrance ou difficulté, la notion de travail, quoi qu'il en soit associée à l'effort, au labeur, recoupe donc plusieurs dimensions.

B. L'activité au cœur du travail

Friedmann désigne le travail, dans une première tentative de description objective, par : « l'ensemble des actions que l'homme, dans un but pratique, à l'aide de son cerveau, de ses mains, d'outils ou de machines, exerce sur la matière, actions qui à leur tour, réagissant sur l'homme, le modifient » (1960, p. 685). Il déclare cette approche partielle et précise que pour certains exemples, tels que l'enseignement, travail de l'humain dans le secteur tertiaire, cette définition peut sembler difficilement applicable en l'état. Il pondère cependant cette limitation, constatant qu'au XX^e siècle – et *a fortiori* plus actuellement, au XXI^e siècle – « l'homme au travail n'est pas toujours et il est même de moins en moins, au sens classique du terme, un *homo faber* » (1960). Il s'agirait donc d'entendre cette proposition dans un sens élargi, dans lequel la « matière » peut aussi bien être inerte qu'animée, matérielle qu'idéelle – allant du matériau brut au concept abstrait "mis au travail", en passant par l'humain lui-même. Des positions marxiste et baconienne selon lesquelles le travail consiste en une transformation de la nature par l'homme en réponses à ses besoins, associée à une finalité surplombante de domination de la nature, Friedmann retient que le travail comporte effectivement une finalité – valeur d'usage – et ne peut être considéré lui-même comme une fin en soi, en tout cas de façon générale et décontextualisée. Il alerte donc sur l'importance de penser le travail en référence à un contexte – historique et culturel, social et sociétal – et aux acteurs qui le mettent en œuvre, le vivent et le ressentent, singulièrement (Friedmann, 1960).

Une approche plus récente relevant de l'ergonomie, discipline qui se donne le travail comme objet central, le définit comme suit :

Le travail est une activité finalisée, réalisée de façon individuelle ou collective par un homme ou une femme donnés, dans une temporalité donnée, située dans un contexte particulier qui fixe les contraintes immédiates de la situation. Cette activité n'est pas neutre, elle engage et transforme en retour celui (celle) qui l'accomplit. (Teiger, 1993, p. 78-79)

Pour préciser cette proposition, Teiger emploie la notion de « concept incarné [...] dans un espace, dans un temps, dans un corps » (1993, p. 79). Pour penser le concept de travail, trente ans auparavant, Friedmann évoquait déjà la nécessaire prise en compte conjointe du travail lui-même, de la personne qui l'effectue et de son contexte au sens large – qu'il s'agisse d'aspects matériels, relationnels, organisationnels, ou encore sociaux, économiques et sociétaux. Cette association incontournable conduit dans la réflexion menée à l'articulation de l'activité de travail, de ses conditions et de ses conséquences (Teiger, 1993).

Ces deux propositions, sans négliger l'existence d'autres dimensions du travail, mettent l'accent sur l'action, ou l'activité.

Afin de préciser un peu le concept d'action, nous allons dans un premier temps nous inspirer du point de vue aristotélicien. Il s'agit d'un emprunt conceptuel que nous appliquerons à notre propos sur le travail, en gardant bien en tête que la notion de travail en elle-même, telle que nous l'entendons à notre époque, n'avait pas d'équivalent au temps des grands penseurs grecs. En effet, si le travail était bien déjà « une réalité vécue », s'y rapportaient une multitude d'activités distinctes « évoquées dans leur pluralité et en fonction de leur finalité particulière [...] et « jamais perçues comme les parties d'un tout organique ni décrites comme les facettes d'une notion globale comparable à la nôtre » (Migeotte, 2003, p. 368).

L'action au sens d'Aristote, dont les réflexions ont posé des fondements incontournables pour tout développement théorique ultérieur à ce sujet (Schwartz, 2001), peut prendre plusieurs formes. Ses antécédents sont à chercher au niveau de l'âme rationnelle (en interaction avec sa part irrationnelle et plus spécifiquement désirante), potentiel de raison, qui articule elle-même deux parties⁶ :

⁶ « Prenons pour base de discussion que les parties rationnelles sont au nombre de deux, l'une par laquelle nous contemplons ces sortes d'êtres dont les principes ne peuvent être autrement qu'ils ne sont, et l'autre par laquelle nous connaissons les choses contingentes » (Aristote, s. d., p. VI, 2, 1138b-1139b)
Aristote décline plus tard cinq « états par lesquels l'âme énonce ce qui est vrai [:] l'art, la science, la prudence [...], la sagesse et la raison intuitive » (Aristote, s. d., liv. VI, 3, 1139b)

- une part intuitive ou scientifique⁷, qui consiste par l'observation, la contemplation, en la construction d'une connaissance du monde, de ce qui est, dans une visée théorique ;

- une part délibérative, de calcul, qui, confrontée au domaine de ce qui pourrait être autrement – le contingent – est astreinte à la prise de décision.

Puis, sous l'impulsion d'un cheminement rationnel, émerge l'action de l'Homme sur le monde, elle-même catégorisable par dichotomie en deux types :

- la *praxis* entendue comme l'action pour l'action, dont la finalité est intrinsèque à elle-même, souvent en accord avec des valeurs et pouvant de ce fait viser à un objectif d'émancipation de l'Homme ;

- la *poiésis* : action créatrice ou technique, dont l'objectif, extrinsèque, est une production. Si ce volet de l'action renvoie à la fabrication, à la *technè* et s'inscrit donc dans des cadres réglés, il comporte également une certaine ambiguïté. En effet, la *poiésis* s'exprime notamment dans la production artistique, lieu d'invention, d'expression de l'imagination et de la possibilité de transgressions des mêmes normes et modèles qui sous-tendent sa dimension technique (Enriquez, 2013).

Concernant cette ambiguïté, Natali précise encore les choses, remarquant que si Aristote a opposé nominalement *praxis* et *poiésis*, les verbes correspondants *poiein* et *prattein* sont moins nettement différenciés et peuvent dans certains cas être employés l'un pour l'autre (2002). Il pourrait s'agir de distinguer dans un "faire" concret les deux formes d'actions symboliques en parallèle, visant donc deux objectifs distincts mais s'articulant.

⁷ "Scientifique" désigne ici ce qui se rapporte aux choses « précises et pleinement constituées, ne laiss[ant] pas place à la délibération » (Aristote, s. d., liv. III, 5, 1112b)

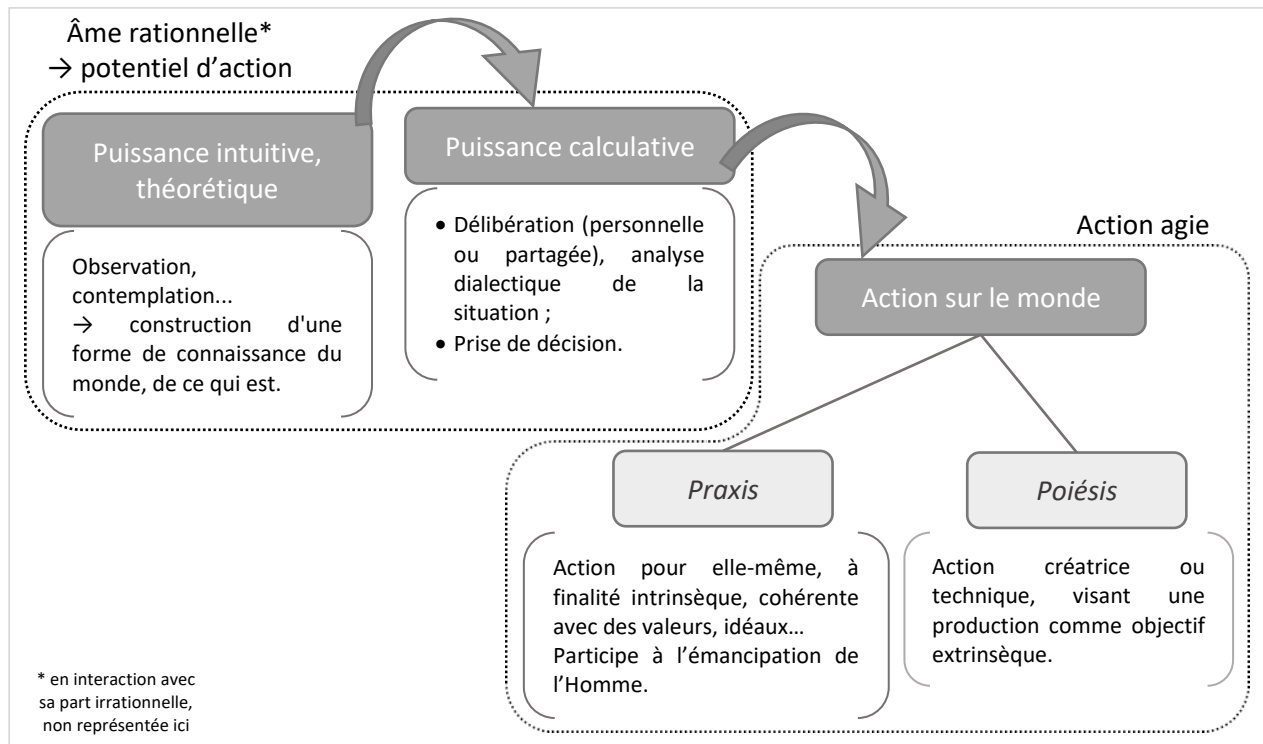


Figure 1 : Proposition d'une modélisation synthétique et partielle de l'action inspirée d'Aristote

En reprenant les définitions de Friedmann et Teiger précédemment évoquées, nous pouvons faire le lien avec cette modélisation en la replaçant dans un système la mettant en interaction avec des éléments de contextualisation temporelle, spatiale, sociale, mais aussi liés à l'individu en action lui-même, sa trajectoire personnelle. Ces divers éléments, qu'il s'agisse de constantes et d'impondérables ou de variables relevant davantage du contingent d'Aristote, seront source d'informations, de contraintes, de ressources pour la dynamique de l'action, qu'ils conditionneront donc en partie. Ils pourront également pour certains être transformés voire produits par ce système. L'activité de travail renverrait donc à l'idée de « s'insérer dans l'ordre du monde pour le modifier », reliant agir et produire, *praxis* et *poiésis* (Aubenque, 2014, paragr. 4; Paillé, 2007).

Dans le champ lexical de l'ergonomie et donc en lien avec le travail, l'action est vue comme un constituant élémentaire de l'activité, qui désignerait ainsi elle-même un ensemble d'actions organisées et déterminées par un certain nombre de paramètres internes comme externes (Tourmen, 2007). De ce fait, « l'ensemble des actions » évoqué par Friedmann pour désigner le travail (1960, p. 685) correspond assez naturellement au terme d'activité choisi par Teiger (1993).

Cette mise en correspondance action/activité peut être confortée par le point de vue de Schwartz qui, à partir des origines du concept d'action dans le champ de la philosophie et leurs connexions avec des propositions récentes d'une part, de « quelques brefs rappels sur l'histoire encore à faire du concept d'activité » (2001, p. 69) d'autre part, invite à reconsidérer les rapports entre les deux concepts :

Il n'y a donc pas à notre avis, à opposer action et activité, mais à inclure la dimension "praxique" de l'espèce humaine à l'intérieur d'une sorte d'effort vital, dépourvu de conditions aux limites, plus ou moins heureux, plus ou moins contrarié ou douloureux, visant à faire des milieux vivants et sociaux enchâssés les "siens", c'est-à-dire à ne pas s'y vivre seulement au croisement des contraintes, prescriptions, normes générées par l'altérité matérielle et sociale. (Schwartz, 2001, p. 89)

Postulant que les théories de l'action se heurtent à une tendance à la segmentation et à l'instanciation de situations génériques dotées de conditions aux limites, il met en avant la nécessité d'adopter un point de vue articulant une succession d'actes à l'individu agissant lui-même (son corps, sa trajectoire, ses dispositions...) et à son environnement, contexte de l'action. Il s'agit donc de penser l'activité comme la structure dynamique permettant cette organisation, replaçant l'action dans un système d'interactions internes et externes, réarticulant en termes aristotéliens âme rationnelle et irrationnelle – dans leurs dispositions multiples (désirante, théorétique, calculative...) – *praxis*, *poiésis*, et les caractéristiques contextuelles de la situation.

Les concepts d'action et d'activité, en relation avec l'étude du travail humain, ont été l'objet de nombreuses approches conduisant à diverses productions de modèles ou théories. Il n'est pas question ici d'en rendre compte de façon exhaustive ou de réduire une notion à l'autre totalement ou partiellement, de même qu'il n'est pas question d'identifier sans précaution une approche sociologique historiquement ancrée à des approches plus récentes comme celle que représente la définition ergonomique du travail par l'activité précédemment proposée. Nous cherchons néanmoins à mettre en évidence certains traits communs susceptibles de participer à notre construction d'une compréhension du travail.

Dans cette perspective, et au regard de son applicabilité au public de travailleurs – les enseignants – qui va focaliser notre attention dans cette recherche, considérons le modèle de la double régulation de l'activité élaboré par Leplat (1997) puis repris et adapté à de multiples

reprises (notamment Falzon, 2004, 2013; Rogalski, 2003, 2007; Veyrac, 2018; Veyrac et Bouillier-Oudot, 2011).

La dénomination de la double régulation de l'activité, proposée par Rogalski en 2003, désigne la combinaison dans un même système de deux boucles d'interactions, de régulation. L'une est centrée sur la tâche et prend en compte les conditions et le contexte de travail, tandis que l'autre est centrée sur le sujet acteur et ses caractéristiques propres. L'activité se situe à l'intersection de ces deux boucles de régulation, dépendant et agissant donc conjointement sur les deux dimensions situationnelle et subjective dégagées, dimensions également articulées par le rapport dynamique qu'entretient l'opérateur avec sa situation de travail.

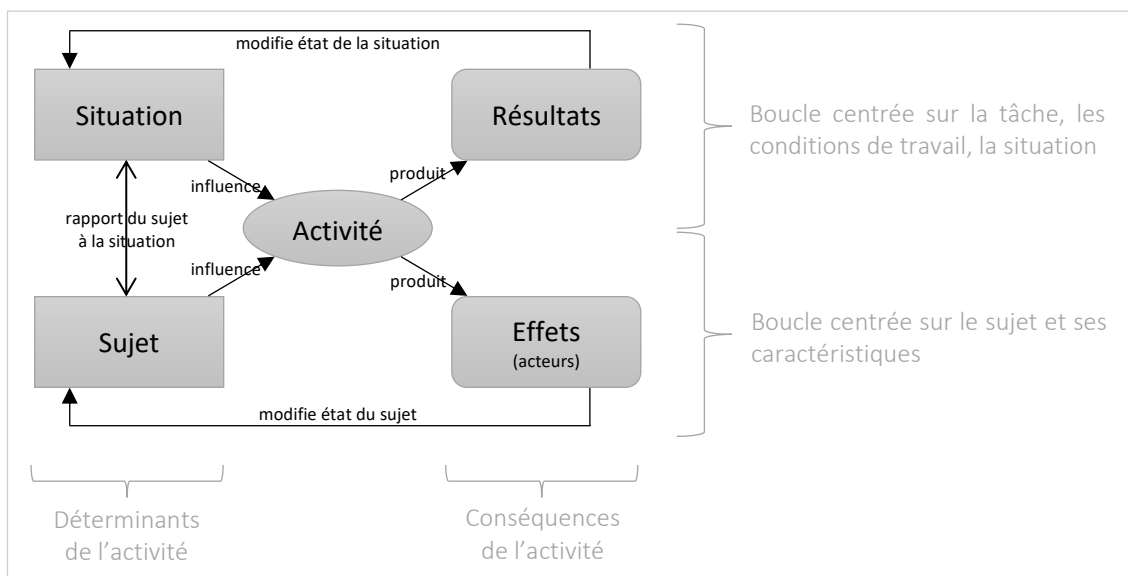


Figure 2 : Double régulation de l'activité du sujet par les propriétés de la situation et les caractéristiques du sujet (d'après Leplat, 1997) – reproduction annotée du schéma proposé par Rogalski (2003)

Cette modélisation de l'activité par un système de double régulation peut être superposée à celle de la « double rationalité de l'activité » selon Dejours :

une rationalité "téléologique" ou "cognitive-instrumentale" qui correspond à la catégorie des boucles centrées sur la tâche, et la rationalité "pathique" ou "subjective" qui correspond à la catégorie des boucles centrées sur le sujet (Dejours, 1995, cité par Leplat, 2006, p. 11).

Elle nous semble par ailleurs également cohérente avec la vision aristotélicienne de l'action évoquée un peu plus tôt. En effet, le couple activité/résultats, dans une perspective de réponse productive à une prescription de travail, peut renvoyer à la *poiésis* ; le couple activité/effets sur les acteurs évoque quant à lui la *praxis* et ses visées intrinsèques de développement de l'acteur ; le pôle sujet serait de son côté à associer à la part rationnelle de

l'âme (toujours interagissant avec sa part irrationnelle).

La nécessaire contextualisation de l'activité de travail que nous avons déjà évoquée et soulignée dans les approches sociologiques et ergonomiques présentées, qu'elle soit institutionnelle, sociale, instrumentale..., peut enfin être rapprochée du pôle situation, lui aussi en interaction avec les autres éléments (voir Figure 3).

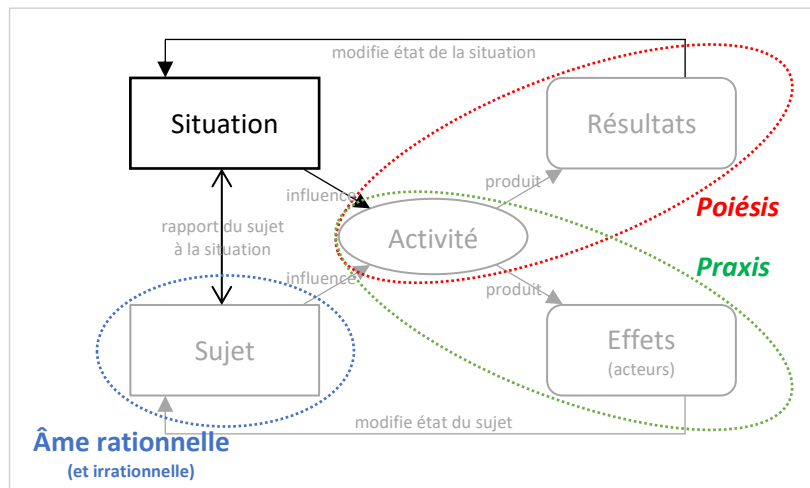


Figure 3 : Proposition de mise en cohérence du modèle de la double régulation de l'activité du sujet par les propriétés de la situation et les caractéristiques du sujet avec notre modélisation de l'action inspirée d'Aristote

Ainsi, si la dimension activité du travail apparaît comme incontournable pour saisir ce que recouvre ce concept, elle doit être précisée, déclinée, articulée à un environnement spatial, temporel, matériel, social, sociétal, elle doit être indexée aux caractéristiques partagées comme personnelles des opérateurs. Le travail ne peut être pensé de façon déconnectée d'une situation, et plus largement d'un contexte global.

Par ailleurs, l'accent mis ici sur l'activité au cœur du travail ne doit pas occulter certains éléments :

- si le travail est une activité particulière, toute activité humaine n'est pas du travail ;
- le terme de travail, au-delà d'une activité, désigne dans le langage courant de multiples facettes, aux significations parfois incompatibles, dont voici quelques exemples :
 - La tâche prescrite, pendant de l'activité réelle, et qui correspond au travail théorique, attendu (par l'employeur ou le supérieur dans le cadre du travail salarié, par le client ou bénéficiaire du service dans le cadre du travail indépendant...).

- Le résultat ou produit du travail (que l'on peut donner à voir). Dans notre première approche du travail par l'activité, cette facette apparaît comme une finalité, un objectif visé.
- Un emploi occupé et/ou le statut correspondant (contre rémunération, droits sociaux, mais aussi participant à la construction d'une image et partiellement d'une identité pour soi et pour les autres, en lien avec des jeux de reconnaissance).
- les tâches domestiques, un travail bénévole, certains travaux clandestins – contre logement par exemple... : des activités considérées comme du travail mais ne conduisant pas à une rétribution (ou en tout cas pas officielle ni monétaire). Nous ne développerons pas davantage cette "facette", incompatible avec la précédente et ne correspondant pas à la réflexion sur les enseignants qui suivra.
- Un moment donné, autour duquel s'organise un emploi du temps de vie quotidienne : quel que soit le type de travail considéré, il peut dans certaines situations être assimilé au temps qu'il occupe.

C. Le travail à l'ombre de l'emploi

Dans le contexte de nos sociétés occidentales marquées par la montée de la précarité, du travail clandestin que favorisent peut-être encore les mouvements migratoires récents, et par un taux de chômage qui continue d'apparaître trop élevé, les réflexions sur le travail sont souvent remplacées par celles sur l'emploi, portant à confondre les deux notions, ainsi que le signalent notamment Vatin dans une perspective économique-sociologique (2011b) ou Lhuillier dans le champ de la psychologie du travail (2010).

Le terme "emploi", qui peut également désigner plus globalement en économie l'ensemble des personnes ayant un emploi, désigne ici le fait d'occuper un poste pour exercer une activité productive – en termes de matériel, de service ou d'idées – et rémunérée, ce qui confère un statut et donc des droits et protections à la personne employée, via la « reconnaissance sociale de cette activité » (Vatin, 2011b, p. 355). Cette approche du travail par l'emploi correspond à l'une des deux dimensions du travail mise en évidence par Friedmann et Naville dans leur *Traité de sociologie du travail*, articulée à la dimension d'activité productrice et de ses conditions. Ces derniers voient ainsi le travail comme un « acte social total » dont la

deuxième dimension, à laquelle ils ne le réduisent pas, est celle des « conditions d'accès au travail et [d]es processus de stratification sociale induits par le travail » et recouvre en fait le concept d'emploi (Friedmann et Naville, 1961-1962, repris par Piotet, 2003, p. 307).

Nous ne développerons pas ici la construction relativement récente de la notion d'emploi dans cette acception, à relier à la révolution industrielle et à la montée du capitalisme qui ont également transformé le travail lui-même. Précisons seulement que ce concept d'emploi concernait au XIX^e siècle seulement une fraction de personnes tels que des ouvriers, cheminots ou mineurs travaillant pour l'État qui leur garantissait en retour certaines protections sociales, et s'est « avec la généralisation de la protection sociale » progressivement étendu « à toutes les formes d'activité rémunérées, [...] salariées ou non » (Fouquet, 2011, p. 12).

D'un point de vue économique et administratif, la confusion entre travail et emploi reste courante (Dujarier, 2019, p. 827; Noguera, 2000, paragr. 2.2.3). Ainsi, le droit du travail parle de contrat de travail pour désigner ce qui, permettant à un individu d'accéder à un statut en s'inscrivant dans un cadre de travail préexistant, devrait s'appeler un « contrat d'emploi » (Fouquet, 2011, p. 12), et l'expression "chercher du travail" est couramment employée dans le contexte d'une recherche d'emploi.

Pourtant, et bien que ne tombant généralement pas d'accord sur la définition précise à donner au travail, beaucoup de chercheurs en sciences humaines s'accordent à dire que le travail ne peut se réduire à l'emploi, tantôt considéré comme l'une des dimensions du travail, tantôt comme un cadre pour le travail.

Pour Meda, le travail se serait construit selon trois directions mal articulées – facteur de production, de socialisation, et « système de distribution des revenus, des droits et des protections » (2001, p. 1, 2010, 2011, p. 57) – et seule la troisième se réfère à l'emploi. Cette absence de mise en cohérence entre ces trois axes expliquerait selon elle la difficulté scientifique actuelle à choisir entre deux façons de considérer le travail : une entrée restrictive considérant le travail comme « une participation rémunérée à la production de biens et services » (2001, p. 2) – que certains auteurs reprochent par ailleurs à Méda de trop privilégier (Noguera, 2000, 2011; Vatin, 2011a) – et une entrée plus large prenant également en compte des fonctions sociales essentielles à l'être humain.

Pour Schwartz, « le travail comme une forme d'échange codifié » n'est encore qu'un « sens

restreint » du travail (2010, p. 77). Dans une perspective comparable, Marx parlait à ce sujet de « travail abstrait » qui, dans sa théorie de la valeur, était mesurable en termes d'unités de temps nécessaires à la production des valeurs. Vatin, encore, considère que limiter le concept de travail à cette métrique, qu'il admet être nécessaire à sa régulation aux plans sociaux et juridiques, masque « ce qui se joue dans l'activité productive », singulière, et au moins aussi incontournable (2011a, p. 358).

D. Le travail : produit, production, producteur ?

L'autre versant du travail-emploi, qui donne accès à une rémunération, un statut, est le travail marchand. En effet, en changeant de point de vue – de l'employé à l'employeur, ou plus généralement de l'emploi (salaire comme indépendant) au marché du travail – le travail peut être vu comme une marchandise associée à un rapport coût/productivité (Dujarier, 2019). Ainsi, le coût de production de tout produit⁸ comprend celui de la main d'œuvre et ce, bien que dans des proportions variables, dans tous les secteurs (Gardes, 2013, p. 76). Le droit du travail est l'un des outils qui doit permettre de préserver un équilibre entre ces deux aspects du travail, comme vecteur marchand de production de valeurs et comme emploi.

Là aussi et de façon sans doute encore plus évidente, la réduction du travail à cette dimension économique paraît impensable. Son articulation avec l'approche par l'emploi, garant d'un cadre social protecteur, ne permet cependant toujours pas de penser le travail dans sa dimension singulièrement et concrètement vécue.

Dans le cadre d'un « face à face » avec Méda, Vatin, plaidant pour l'idée d'un concept moderne du travail complexe et polymorphe, invite quant à lui à le penser comme en appui sur une première dimension productive à placer à la base de la pile de significations proposée par Méda (Vatin, 2011a). Reprenant à son compte la pensée de Marx, dans une visée de réflexion philosophique et donc décontextualisée, il considère cette dimension productive au sens d'une activité naturellement transformatrice du monde, visant l'interaction avec la nature, la matière, y compris de façon indirecte compte tenu de l'abstraction et notamment la tertiarisation du travail. À ce sujet, il cite l'exemple de « professeurs form[a]nt des informaticiens, qui établissent des programmes qui sont intégrés dans des processus

⁸ Nous entendons là encore par "produit" aussi bien une production concrète matérielle qu'une construction idéelle ou un service.

industriels... » (Vatin, 2011b, p. 359-360). Et c'est à partir de cette dimension productive, ainsi qualifiée, qu'il lui paraît possible de considérer le travail dans des perspectives psychologiques de développement personnel et sociales en termes de place, rôle, fonction. Le travail deviendrait alors producteur d'autres conséquences que celles uniquement liées à la production marchande de valeurs matérielles, économiques...

Pour compléter cette tentative d'état des lieux des différentes approches du travail, plus ou moins compatibles entre elles, revenons à présent sur une entrée via l'activité – partiellement occultée par l'emploi et le marché. Il s'agit en effet de préciser d'autres articulations possibles dans notre recherche d'une circonscription du concept de travail la plus large possible, bien que non exhaustive.

E. L'irréductible écart entre travail prescrit et réel, tâche et activité

En lien avec des besoins de première nécessité ou non, et plus largement dans nos sociétés actuelles avec la demande au sens économique (dynamique de l'offre et de la demande), la production en général et donc l'acte de travail sont régulés plus ou moins explicitement par des consignes, la formulation d'attentes, d'objectifs à atteindre. Le travail se déroule ainsi dans un cadre normatif déterminant des buts, contraintes, et moyens.

Cet ensemble de prescriptions, procédures, performances, associées à des environnements matériels et temporels concrets et délimités, constitue le travail prescrit, la définition de la tâche. Bien qu'à des niveaux de formalisation variables, le cadre que représente cette tâche pour toute activité de travail est à la fois limitant et indispensable (Tourmen, 2007).

Cette description canonique de ce que doit produire le travail et de quelle façon (Leplat, 1997) correspond donc à une autre approche, toujours partielle, du travail. Pour Clot, c'est l'une des dimensions – en l'occurrence impersonnelle – au travers desquelles se construit le « métier », mais qui reste insuffisante pour en saisir toute la complexité. Elle se présente comme « un modèle refroidi à décongeler par chacun et par tous, face au réel, à l'aide des attendus de l'histoire commune » (Clot, 2007, p. 86, 2011).

Ainsi, il existe un écart entre le travail dans sa dimension prescrite et sa dimension réelle, l'activité en train de se faire. La réduction du travail à la tâche telle que préconisée, normalisée, ne permettrait pas de l'appréhender de façon satisfaisante, de même que la prise en compte de cette part prescrite reste indispensable pour saisir le réel du travail, l'activité,

le métier. Dans le modèle de la double régulation de Leplat adapté par Rogalski et présenté un peu plus tôt, cette dimension prescrite s'inscrit d'ailleurs dans le pôle situationnel et s'articule avec l'activité – au centre de ce système pensé dynamiquement et récursivement –, le pôle subjectif, et les deux pôles des effets en termes humains ou de production (Rogalski, 2003, 2007). La tâche prescrite est également présentée par Clot comme un élément participant à la construction du travail, constitutif d'une part impersonnelle du métier, et pouvant être remodelé, transformé dans sa mise en œuvre réelle, au prisme des subjectivités individuelles, interindividuelles et des constructions de représentations partagées à l'échelle d'un groupe professionnel (2011).

L'adaptation nécessaire entre prescription et activité réelle repose donc sur les acteurs et se construit sur différentes bases, à partir des ressources les plus personnelles, de constructions transindividuelles, que chacun développe de façon autonome mais imprégnée d'un contexte et environnement collectif, ou encore via le groupe professionnel qui échange, interagit, vit et évolue, tissant et retissant une culture.

Pour Schwartz, dans une approche philosophique, cet écart et l'adaptation nécessaire pour s'en accommoder correspondent à une « dramatique » mettant en jeu des « normes antécédentes » – qu'il juge à son tour indispensables à tout travail humain – face à l'étendue de ce qui, dans des contextes spécifiques, pour des personnes et des collectifs donnés, se révèle irréalisable, insupportable. Cette « dramatique » est alors le théâtre de reconstructions permanentes et imprévisibles de normes professionnelles (Schwartz, 2001, 2010).

La question de ce qui se joue entre prescrit et réel, permettant l'adaptation et la mise en cohérence de ces deux dimensions résolument distinctes voire conflictuelles, relève aussi de l'énigme, d'une part mystérieuse du travail, non seulement pas ou peu anticipable mais également pas ou partiellement visible. La « dramatique » de Schwartz nous évoque cette interface floue entre tâche (formelle) et activité (effective), cette « quête du meilleur compromis » (Dejours et Gernet, 2012, p. 76) qui requiert, dans le but de pallier divers manques ou inadéquations (techniques, procédures, ressources...), l'engagement des acteurs et la mobilisation de savoir-faire et d'habiletés originaux. Pour Dejours et Molinier, c'est bien cet engagement subjectif – donc difficilement appréhendable – et les « *requisits* physiques et psychiques » associés, qui constituent l'énigme du travail (Dejours et Molinier, 1994, p. 37). Il s'agit d'une ingéniosité, d'une intelligence spécifique, exprimée sous forme individuelle mais

également collective, chacune nourrissant l'autre, et nécessitant donc un engagement subjectif, une volonté de coopérer et la possibilité de cette coopération. Teiger parle d'une intelligence stratégique, à l'œuvre dans la réduction – sinon la résolution – du conflit entre travail prescrit et activité réelle, qui serait multidirectionnelle (biologie, cognition, affect, axiologie, temporalité) et qui relèverait d'une pensée sur et dans l'action, orientée vers la résolution de problèmes concrets (1993). Cette intelligence est tantôt rapprochée de la prudence ou *phronésis* aristotélicienne au sens d'une sagesse pratique (Dejours et Gernet, 2012), qui participerait notamment à l'activité déontique productrice de règles concrètement applicables et au moins partiellement partagées, et tantôt rapprochée de la *mètis*, intelligence rusée de l'action située, enracinée dans le corps et l'instant (Jobert, 2011). Mais cette intelligence renvoie quoi qu'il en soit à la puissance calculative évoquée dans notre modélisation de l'action inspirée d'Aristote (Figure 1), impliquant délibération et prise de décision, dans le temps long et la construction d'une sagesse de l'activité – *phronésis* – comme dans l'immédiateté de l'action vécue – *mètis*. Conciliant ces deux approches, Dejours évoque :

le travail comme activité et comme action humaine mobilisant intelligence de la pratique (*mètis*) et sagesse pratique (*phronésis*) pour faire face à ce qui n'est pas donné par l'organisation prescrite du travail... et en venir à bout (2010, p. 111)

Il est également possible de décliner un peu plus finement les différents niveaux de travail prescrit ou réel. Ainsi, Teiger propose de distinguer le travail prescrit, correspondant aux objectifs fixés, aux règles locales de fonctionnement, aux attentes formulées de façon contextualisées, du travail théorique, c'est-à-dire le travail tel qu'il se construit dans les représentations générales (1993). Lhuillier, dans une approche plus orientée autour de la santé au travail, précise quant à lui les notions de travail réel ou réalisé : si le travail réel renvoie à l'activité effective vécue par les acteurs, faisant écho au métier comme « travail vivant » tel que le conçoit Dejours, le travail réalisé en est une sous-catégorie qui se limite à ce qui est concrètement et visiblement abouti, excluant les essais inachevés, les projets contrariés, ce qui reste à faire, ce qui aurait pu être (Lhuillier, 2010)... Il s'agit alors de penser le travail réel

sans le restreindre à son effectivité mesurable : « L'activité possède donc un volume qui déborde l'activité réalisée » (Clot, 2001, cité par Lhuilier, 2010).

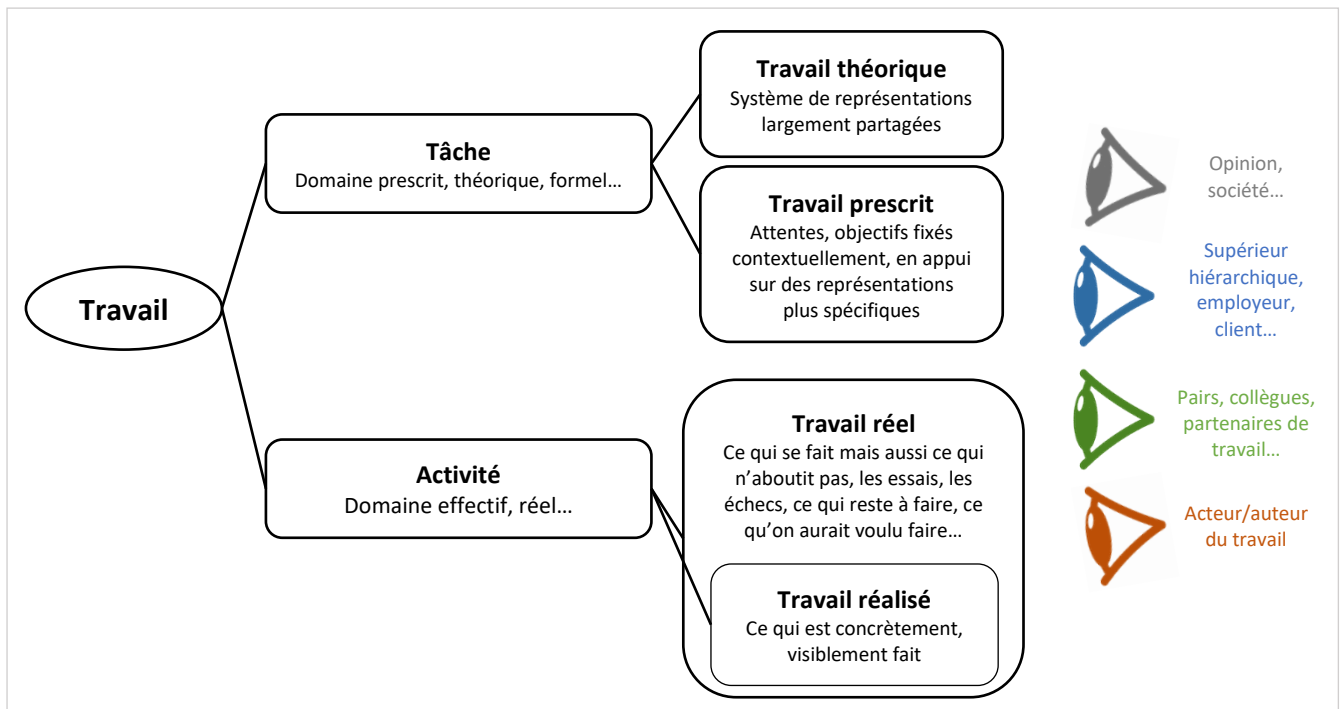


Figure 4 : Travail prescrit – travail réel, différents niveaux de distinction

Pour chacun de ces niveaux, il faut encore considérer qu'il peut être perçu différemment selon l'observateur, qui entretient des rapports plus ou moins familier avec le travail, l'activité interrogée (personne extérieure ; relation hiérarchique, clientèle, usagers ; pairs, collègues, partenaires professionnels ; exécutant du travail lui-même). Ces différents niveaux et points de vue, bien que pas toujours lisiblement, s'articulent et influent les uns sur les autres.

Ainsi, le travail se divise entre prescription et réalité, mais aussi entre acteurs.

F. Approche du travail divisé

Dans le modèle durkheimien, la division sociale du travail consiste en une répartition spécialisée et spécialisante des tâches entre différents individus, métiers ou professions, groupes sociaux. Caractéristique des sociétés modernes dont elle découle, elle est source de solidarité et donc de cohésion sociale. Plus précisément, elle engendre une nouvelle forme de solidarité, qui vient compléter ou partiellement remplacer la précédente, forme primaire dite

mécanique et basée sur un principe d'attrait de la similitude⁹. Cette nouvelle forme de solidarité, qualifiée par Durkheim d'organique, s'appuie au contraire sur la complémentarité de dissemblances, et remplit d'une autre façon la même fonction de renforcement du lien social¹⁰.

Par suite, la division du travail devient une condition de la société, et pas uniquement en générant l'échange – traduction extérieure d'une dépendance mutuelle entre deux individus ou groupes d'individus présentant un manque, un besoin, et trouvant chez l'autre la complémentarité qui permettra d'y répondre. L'échange, « expression superficielle d'un état interne et plus profond » (Durkheim, 1978, p. 25), n'est alors qu'une partie plus aisément observable et mesurable des relations sociales induites par la division du travail.

La division du travail a donc pour Durkheim la fonction de produire une nouvelle forme de solidarité spécifique des sociétés modernes qui l'impulsent, produisant ainsi dans une dynamique cyclique la cohésion sociale, elle-même indispensable au maintien et au développement de ces sociétés. Il identifie cependant trois formes qu'il qualifie d'anormales de cette division du travail, alors incapables de remplir leur fonction sociale.

La première est la division anémique du travail : elle correspond à une situation dans laquelle, en lien avec le fort développement des marchés en expansion aux plans économiques, géographiques comme culturels, la spécialisation dans la division s'accroît fortement et les contacts entre les différents acteurs s'amenuisent. L'adaptation entre l'offre – de production comme de services – et les besoins et demandes des usagers ou partenaires en est déstabilisée, conduisant à une perte du sens de l'activité et une carence de régulation par des règles, normes. Cette situation d'anomie – « absence de réglementation entre certaines fonctions sociales » (Lacroix, 1973, p. 274) – peut alors conduire à des dérives telles que des crises économiques, la montée de la criminalité, et s'auto-alimenter. Elle peut, doit également, en réaction, conduire à la production de nouvelles règles, qui viendront dans ce cas renforcer la cohésion sociale. Cette première dérive renvoie au « travail en miettes » tel

⁹ La solidarité mécanique selon Durkheim repose sur la communauté de croyances, d'opinions, d'us et coutumes, comportements, valeurs. Elle vient « de ce qu'un certain nombre d'états de conscience sont communs à tous les membres de la même société » et est essentiellement figurée par le droit répressif (Durkheim, 1978, p. 78).

¹⁰ La solidarité organique est quant à elle matérialisée par le droit restitutif, qui ne vise pas à punir le comportement déviant mais à réparer ses conséquences.

que le désignera ultérieurement Friedmann, parcellisé à l'excès par l'automatisation, la routinisation des tâches. C'est encore la division technique du travail à l'excès, qui produit l'aliénation étudiée par Marx.

La deuxième situation de division anormale du travail correspond à celle qui est (trop) imposée, contrainte : les individus ne s'épanouissent alors plus dans la réalisation des fonctions qui leur sont attribuées, n'en trouvent pas le sens, aspirent à remplir d'autres fonctions, ce qui peut à nouveau conduire à des dérèglements (crises sociales – lutte des classes par exemple). Là encore, du désordre peuvent naître de nouvelles normes et règles réajustées, qui favoriseront l'accès à un autre équilibre par la cohésion sociale de nouveau nourrie.

Si les deux premiers cas problématiques sont rattachés soit à un manque soit à une surabondance de règles, la troisième et dernière situation de division anormale du travail mise en évidence correspond à des règles bien présentes mais à une activité fonctionnelle individuelle insuffisante : il s'agit d'une situation dans laquelle les besoins et réponses sont identifiés et régulés, mais où les acteurs du travail ont à effectuer une trop petite charge de travail. « Là où les fonctions sont languissantes, elles ont beau être spéciales, elles se coordonnent mal entre elles et sentent incomplètement leur mutuelle dépendance », ce qui produit des liens de solidarité de plus en plus lâches (Durkheim, 1978, p. 384). Cependant, cette situation est présentée comme dépendant de circonstances exceptionnelles, et vouée à se réguler naturellement, car la division du travail elle-même tend à accroître l'activité fonctionnelle à mesure de son développement, résolvant voire évitant cette difficulté.

Si, dans ses versions anormales, le travail divisé peut entraver le développement personnel des individus en quête de sens ou de liberté, Durkheim affirme que dans son expression la plus équilibrée, cette division doit au contraire en être un levier, donnant à chacun le sentiment d'appartenir à un tout dans lequel il trouve sa place, à la fois utile aux autres et dépendant d'eux, comme l'un des organes d'un corps vivant. Il s'agit d'un modèle dynamique dont la validité effective dépend de l'équilibre trouvé (ce qui peut prendre du temps) entre

les règles de fonctionnement (en nombre et en qualité) et le volume de l'activité fonctionnelle des acteurs du travail. La Figure 5 ci-après tente de résumer ce modèle.

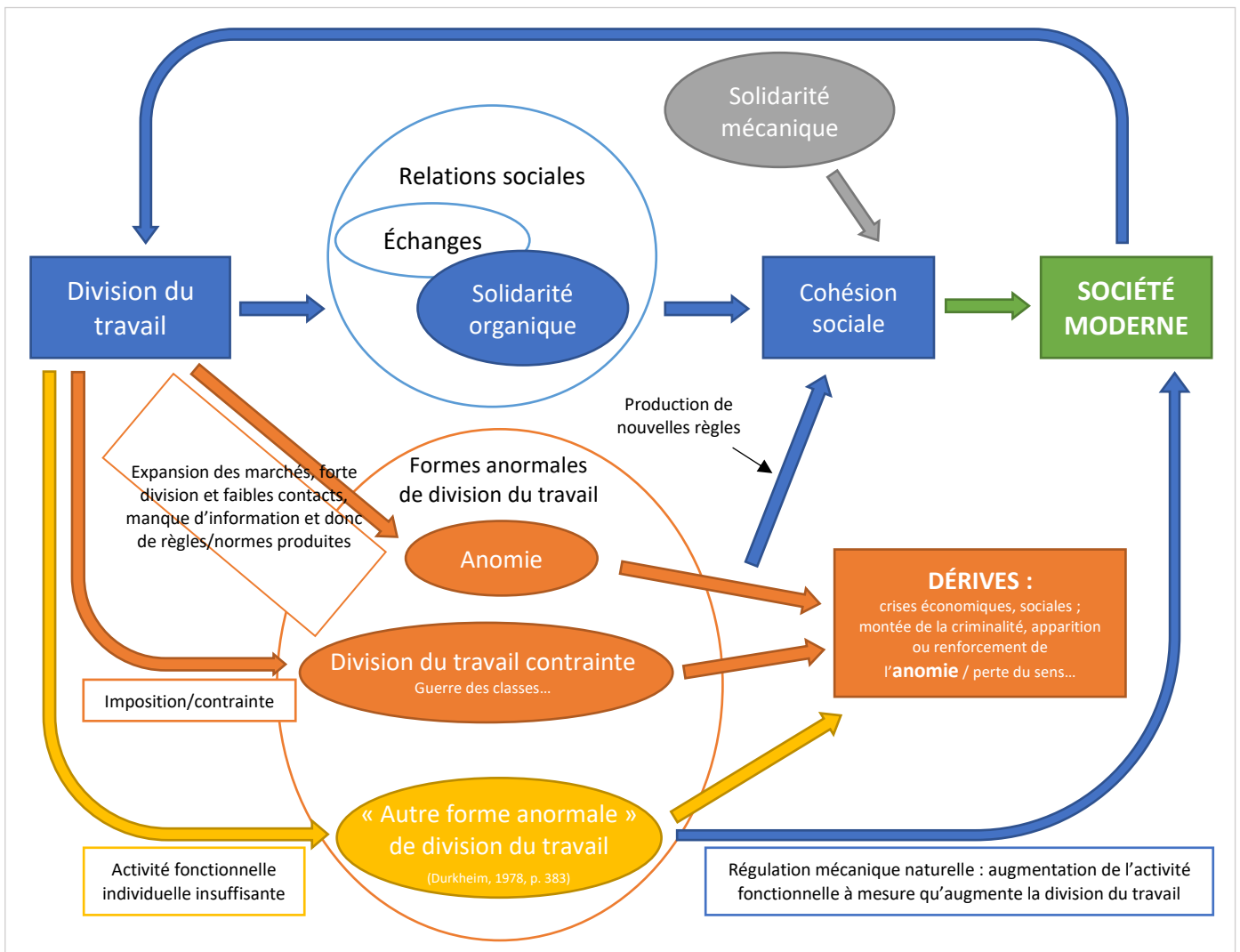


Figure 5 : Division du travail et sociétés modernes – modèle Durkheimien

Dans des perspectives comparables mais un contexte plus actuel, penchons-nous à présent sur le travail de production de service. Le secteur tertiaire, auquel appartiennent de plus en plus de travailleurs en France¹¹ et en Europe, concerne aussi la grande majorité de la population en tant qu'usagers ou clients des services publics ou privés. C'est également dans ce secteur que se situe l'enseignement, sur lequel porte le questionnement de notre recherche.

¹¹ En France, 80 % de l'emploi sont dans le domaine tertiaire en 2018 d'après l'INSEE – cf. Annexe I.

Dans ce monde du travail de service, les salariés ou prestataires doivent effectuer des tâches d'autant moins faciles à anticiper qu'ils doivent s'adapter aux singularités et besoins spécifiques des usagers. « La prescription du travail est alors inévitablement maladroite à prévoir tout ce qu'il faut penser, faire, dire et taire au cours de cette rencontre » (Dujarier, 2006, p. 129), ce qui ne peut qu'accentuer l'inévitable écart entre travail prescrit et réel. Étudiant cette question au prisme de l'organisation du travail, Dujarier en propose alors un modèle à six niveaux, qui devrait constituer un « ensemble dynamique de réponses à des contradictions » (Pagès, Bonetti, Gaulejac & Descendre, 1979, cités par Dujarier, 2006, p. 130). Chaque niveau de cette proposition est prescripteur du travail du niveau inférieur. Le bon fonctionnement d'une telle organisation repose sur la résolution des contradictions qui se présentent, par les acteurs disposant des pouvoirs et compétences correspondants. Cependant, comme le signale Dujarier, dans un certain nombre d'organisations un évitement de ce travail peut s'observer, générant un report en cascade des contradictions d'un niveau vers le niveau inférieur – même s'il ne dispose pas des outils qui lui permettraient d'y faire face – jusqu'aux professionnels du service eux-mêmes (2006).

Précisons les six niveaux de ce modèle¹², dont les trois premiers sont respectivement :

- L'organisation politique¹³ qui définit les finalités et objectifs à atteindre, les moyens à utiliser, et qui attribue les responsabilités d'organisation. Le produit de ce travail est un projet souvent idéal qui reste entièrement à transformer pour le rendre applicable.
- L'organisation gestionnaire, qui concerne les dirigeants et leurs équipes. Il s'agit de produire des prescriptions et des outils de contrôle du respect de ces prescriptions.

En cas de dysfonctionnement, ce niveau peut générer une démultiplication des contradictions au lieu d'une première étape d'opérationnalisation.

- L'organisation managériale, qui doit articuler ces prescriptions aux possibilités réelles de mise en œuvre, par un travail de traduction contextualisée dans un sens et de reddition de comptes sur les résultats dans l'autre.

¹² La Figure 9 présentée p. 85 reprend ce modèle et en propose une application au cas des enseignants du second degré français.

¹³ Assurée par les « conseils d'administration (représentants théoriques des actionnaires privés ou expression de la nation, dans le cas des services publics) » (Dujarier, 2006, p. 130)

Le cas échéant, les managers peuvent tenter de faire face aux disfonctionnements hérités des niveaux précédents, au risque de s'épuiser sans les outils et compétences adaptés, ou « les délèguent [...] aux opérationnels, sans les travailler » (Dujarier, 2006, p. 132).

Ensuite, les trois niveaux suivants renvoient tous aux acteurs délivrant effectivement le service :

- L'organisation opérationnelle consiste en l'interprétation des prescriptions (et de leurs traductions) afin de construire un mode de fonctionnement commun concrètement et localement utilisable. Il s'agit donc d'un travail – éventuellement invisible ? – de re-normalisation collective fournissant un cadre partagé pour l'action individuelle.

Ce mécanisme collectif peut à son tour être dysfonctionnel, dans des conditions d'autant moins propices à son développement que les paradoxes politiques, gestionnaires et managériaux pèsent sur lui.

- L'organisation de et dans l'interaction entre le prestataire du service et l'utilisateur/client nécessite une adaptation à chaque situation singulière. Elle passe par une coproduction intersubjective de la prestation de service, en respect des règles et normes préétablies.
- Enfin, le dernier niveau est celui de l'organisation personnelle, qui concerne l'individu-même délivrant le service. Il s'agit ici de définir subjectivement la tâche que l'on s'attribue et de l'organiser pour soi-même aux plans psychique et cognitif, physique, langagier, matériel et spatial, temporel.

C'est dans ces deux derniers niveaux, dans l'action et l'organisation subjective du travail, que l'opérateur – soumis à des injonctions paradoxales d'autonomie et de prise d'initiatives – peut se trouver contraint de résoudre, "faire avec", ou contourner individuellement les incohérences cumulées et de ce fait complexifiées qui ont glissé jusqu'à lui.

Ainsi, « l'insuffisance du travail d'organisation produit des organisations dans lesquelles les contradictions sociales sont endossées, physiquement et subjectivement, par des individus isolés » (Dujarier, 2006, p. 134). De plus, ce mécanisme global, lorsqu'il est défectueux, s'auto-alimente en un cercle vicieux. En effet, cette dynamique de l'évitement entraîne une situation impossible, qui est à l'origine pour les individus de sentiments d'insuffisance, d'impuissance,

de culpabilité, et par suite de la peur d'être jugés comme professionnellement défailants. Dujarier assimile ces sentiments à l'expression d'une « intériorisation des conflits sociaux » (2006, p. 134). Ceci renvoie donc à un processus de renormalisation, aberrant en cela qu'au lieu de réguler positivement le système en le rendant plus fonctionnel, il entretient ses carences en permettant en apparence la mise en actes des prescriptions idéales, relançant ainsi le cycle sur le même mode délétère.

Ainsi, les prescriptions formulées à chaque niveau, et qui constituent les règles au sens durkheimien, perdraient en pertinence et en sens, ce qui participerait à l'anomisation du système. De nouvelles normes seraient alors bien produites, divisant socialement et moralement le travail, et favorisant tout à la fois une certaine cohésion sociale et une certaine méfiance, en une résolution contradictoire sans cesse déstabilisée des tensions systémiques.

Ces considérations renvoient également aux « systèmes paradoxants » évoqués par de Gaulejac dans ses réflexions sur le travail et la souffrance au travail (2015, 2019).

À ce stade, le concept de travail apparaît donc comme un objet polymorphe et polysémique, central dans notre société et notre époque au moins en ce qu'il organise les relations sociales. Cela pose la question des fonctions qu'il remplit, dont nous avons exhibé la principale selon Durkheim lorsqu'il le regarde spécifiquement comme divisé : la cohésion sociale. À ce sujet, le modèle de Jahoda met en évidence cinq fonctions du travail qui, au-delà d'un objectif de production primaire, secondaire ou tertiaire¹⁴, reprennent, traversent ou complètent cette dimension cohésive : « il impose une structure temporelle de la vie ; il crée des contacts sociaux en dehors de la famille ; il donne des buts dépassant les visées propres ; il définit l'identité sociale et il force à l'action » (1981, citée par Méda, 2001, p. 1). Une proposition de complément de cette typologie est formulée par Labbé et Champy-Remoussenard avec la fonction éducative, au sens du développement continu de l'individu tout au long de sa vie (2013). Ces fonctions renvoient aussi à des questions de place, de rôle, et sont à situer tant individuellement et subjectivement que dans le cadre de collectifs, de groupes plus ou moins délimités, dans lesquels les interactions sont autant des prérequis que des effets du travail.

¹⁴ Pour mémoire, le secteur primaire est relatif à l'agriculture, le secondaire à l'industrie, et le secteur tertiaire concerne les services.

Ainsi, au gré des divers regards portés, d'une multitude de fonctions remplies et d'effets produits, le travail se dessine comme pluriel, et de définition particulièrement complexe.

Travailler c'est occuper des postures, réaliser des gestes ; - travailler c'est traiter de l'information, c'est communiquer avec la matière, soit directement, soit à l'aide d'intermédiaires plus ou moins complexes, depuis le cadran, le bouton, la pédale, jusqu'à l'ordinateur ou le robot, en passant par l'automate ; - travailler c'est aussi réguler des processus complexes nés notamment des interactions entre les cellules d'un système dont on est soi-même l'un des éléments qui est – cela est évident – aussi un système ; - travailler c'est enfin, mettre en jeu des processus de pensée gérant les activités précédentes ; c'est donc mettre en œuvre des algorithmes, des heuristiques, des représentations, des stratégies.

(Faverge, repris par Karnas et Salengros, 2017, paragr. 11; que cite également Lancry-Hoestlandt, 2017, paragr. 4).

G. Le travail : une définition impossible ou en construction ?

Dans cette quête d'une définition du travail, de multiples essais ont été avancés, visant plus au moins à l'exhaustivité et conduisant parfois au découragement et au sentiment d'une recherche sans réponse. Sémantiquement, conceptuellement, fonctionnellement pluriel, le travail, peu, pas ou trop partiellement défini, occupe pourtant la scène actuelle dans la recherche comme dans les préoccupations sociales ou politiques. Au-delà de cette pluralité, Noguera attribue par ailleurs à l'évolution du travail, de ses formes et de ses représentations, une part de responsabilités dans la difficulté à le re-définir (2000).

Cependant, posant ces constats et soulignant l'importance méthodologique de poursuivre la spécification conceptuelle de cet objet de recherche, Noguera propose une contribution constructive appuyée sur l'analyse de définitions multiples et couramment employées dans la littérature, organisées, dialectiquement discutées, confrontées à des exemples et contre-exemples, dans un souci permanent de cohérence théorique compatible avec le bon sens, l'intuition de ce qu'est ou n'est pas le travail. Une définition satisfaisante devrait selon lui à la fois ménager un équilibre entre théorie et sens commun, et se détacher d'une approche subjective ou relative – c'est-à-dire ne pas se limiter au seul sentiment d'un groupe social qu'un objet donné est du travail (2000).

Sa démarche, adossée celle de Burke, quelques trente années auparavant (1971) , et prenant donc le soin d'un détour par l'existant et d'une confrontation à l'intuition, permet finalement la détermination d'une base de critères communs à une multitude d'activités-exemples de

travail¹⁵. Sans prétendre à une résolution complète et définitive de ce problème, Noguera construit ainsi une trame de définition du travail :

activités orientées ou projetées vers la production de bénéfices ou valeurs d'usage potentiels pour soi, pouvant aussi l'être pour d'autres ; qui font partie d'un ensemble plus large ; qui ont une certaine discipline interne ; et qui sont perçues et exécutées avec un certain sérieux.¹⁶ (2000, p. 36, traduction personnelle)

Le critère du sérieux ajouté en fin d'énoncé est une proposition de l'auteur, qu'il admet être trop imprécise pour pouvoir constituer un élément ferme et réellement abouti de la définition du travail. Cependant, cette condition permet de le distinguer du jeu – et en particulier des jeux d'argent dont certains pourraient satisfaire à tous les autres critères avancés. Ainsi, « un jeu a toujours quelque chose qui échappe au caractère relativement sérieux de la vie quotidienne, un certain sens de la trivialité de l'action et de ses résultats » (Noguera, 2000, p. 35, traduction personnelle)¹⁷, ce qui le distingue du travail. Ce critère trop flou permet également de maintenir ouvert le chantier de cette définition en construction, dont la formulation a également débouché sur l'esquisse d'un cadre d'analyse du travail, ultérieurement repris et affermi. Ainsi, une manière cohérente de concevoir le travail serait de le penser au prisme d'activités remplissant des fonctions fondamentales relevant de trois catégories, inspirées des dimensions de l'action au sens d'Habermas (Noguera, 2000, 2011) :

- La création ou réalisation de produits, ouvrages, résultats dotés d'une valeur d'usage potentielle pour l'Homme.

Cette dimension « cognitive-instrumentale » renvoie à la *poiésis*, la *techné*, associant l'action à une fin externe dans une perspective d'efficacité ou d'efficience.

¹⁵ L'Annexe II donne un aperçu plus détaillé de la démarche de Noguera dans l'établissement de sa définition du travail (2000).

¹⁶ Version originale :

“actividades dirigidas o proyectadas hacia la producción de potenciales valores de uso o utilidades que además lo pueden ser también para otros; que forman parte de un todo más amplio; que tienen una cierta disciplina interna; y que son percibidas y ejecutadas con una cierta seriedad”

¹⁷ Version originale :

“Un juego siempre tiene algo que escapa a la relativa seriedad de la vida cotidiana, un cierto sentido de la trivialidad de la acción y de sus resultados”

Noguera précise qu'il reprend ici à son compte les critères de distinction jeu/travail d'auteurs tels que Tilger (1929) ; Huizinga (1954) ; Heller (1976).

- L'inscription de l'Homme dans un groupe social.

Cette deuxième dimension « pratique-morale » correspond à la fonction de socialisation du travail, dans un objectif de normativité, et peut être conçue selon deux perspectives distinctes :

- Le travail comme une obligation, un devoir social, ce qui le positionne de nouveau plutôt du côté de la *poiésis*.
 - Le travail comme support de relations sociales, et générateur de solidarité (cf. Durkheim et son analyse de la division du travail), relevant davantage de la *praxis*.
- L'autoréalisation de soi, soutenue par exemple par la manifestation et le développement, lors de difficultés ou défis à relever, de capacités ou compétences individuelles dans un cadre toujours régi par une discipline inhérente à l'activité de travail elle-même.

Cette troisième dimension, enfin, se rapproche encore de la *praxis*.

À partir de ces trois dimensions et comme le résume le tableau ci-dessous, Noguera identifie deux concepts de travail, l'un plus circonscrit reprenant les éléments renvoyant à la production et la *poiésis*, et l'autre, élargi, y adjoignant les éléments de développement personnel et social.

Tableau 1 : Concepts de travail et dimensions de l'action – reproduction d'après Noguera (2011, p. 131)

Dimensions de l'action	Critères de validité	Application au travail	Concepts de travail	
Cognitive – Instrumentale	Effizienz et efficacité	Production ou création des valeurs d'usage	Réduit	Étendu
Pratique – Morale	Adéquation normative	Travail comme devoir social ou discipline coercitive		
		Travail comme moyen de solidarité sociale		
Esthétique – Expressive	Authenticité	Autoexpression et/ou autoréalisation au travail		

Ainsi, il devient naturel de compléter notre association des modèles de double régulation de l'activité de travail et de l'action aristotélicienne (Figure 3) par cette proposition de concepts emboîtés, comme le synthétise la Figure 6 suivante.

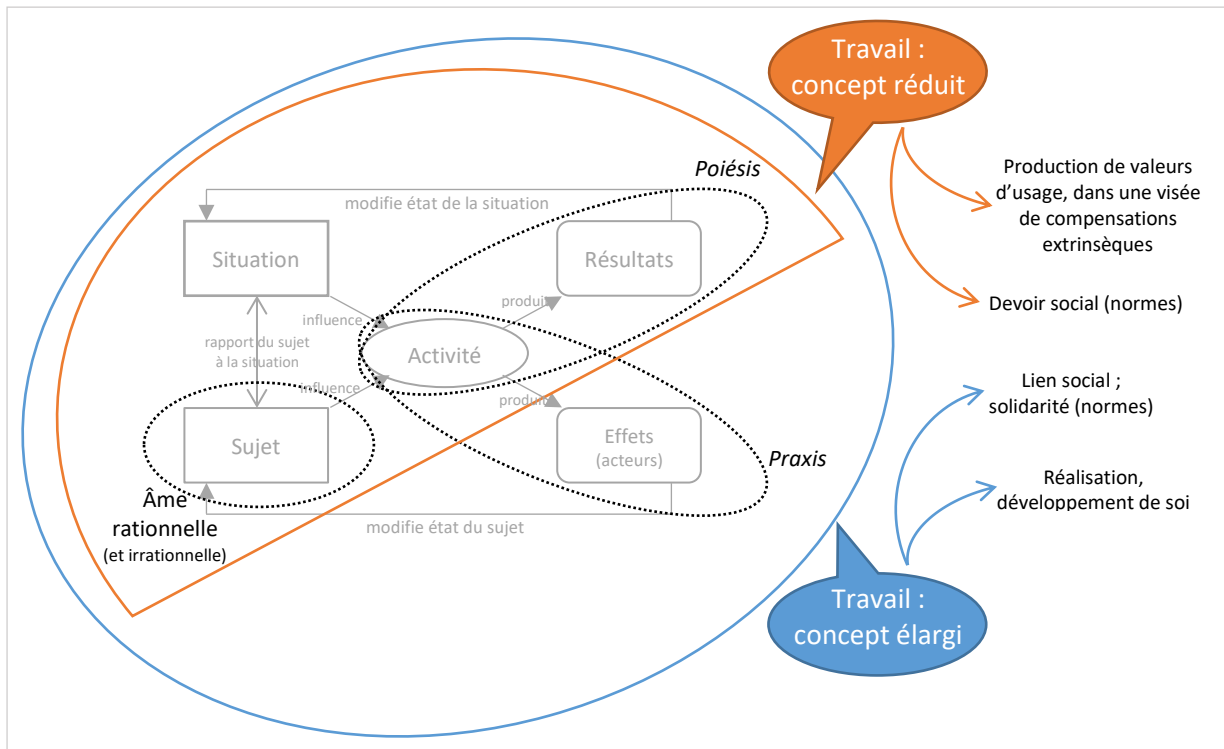


Figure 6 : Aperçu synthétique – le travail comme activité doublement régulée, au double prisme du modèle de l'action aristotélicienne et des concepts réduit ou élargi de travail

Cette représentation synthétique du travail nous semble applicable à celui des enseignants, que nous allons considérer plus précisément ensuite, et vient mettre en évidence un certain nombre d'interfaces, d'articulations plus ou moins nettes, entre un acteur et les autres, les objets du travail, son contexte, ses résultats et effets effectifs, escomptés, manqués... L'inscription de ce schéma dans un modèle plus large de division de travail, cumulée à la prise en compte de différents points de vue permettant de distinguer finement différents niveaux de travail prescrit et réel, augmente encore le nombre et l'étendue de ces interfaces.

Chapitre 2 – Approche du travail enseignant : des tensions à plusieurs niveaux ?

A. Un métier indispensablement impossible ?

« On n’enseigne pas ce que l’on veut, on n’enseigne pas seulement ce que l’on sait, on enseigne tout autant et peut-être davantage ce que l’on est. » (Jaurès, cité par François, 2013, paragr. 1).

Ainsi, enseigner est intrinsèquement une activité en tension, *a minima* entre des prescriptions curriculaires, des connaissances, les objectifs d’apprentissage pour les élèves que fixent alors les enseignants, et leur propre identité. Cette tension se retrouve également dans le rapport aux élèves, à de multiples niveaux : pour Meirieu, « éduquer, c’est toujours exercer une influence sur les élèves... et aussi donner à ceux-ci les moyens de s’en dégager » (1992, p. 1). Il s’agit d’un exercice de pouvoir sagement équilibré, pour cadrer le développement de potentialités sans les étouffer ; de l’art d’anticiper avec mesure sans risquer l’effet Golem¹⁸ ; d’une habileté à guider, soutenir, étayer, autant qu’à favoriser la prise d’autonomie, l’émancipation.

Au-delà des débats historiques que traduit partiellement l’évolution de l’intitulé du ministère dont il dépend¹⁹, il semble donc que l’enseignant doive concilier, sans les opposer, instruction et éducation.

"Instruire", terme aujourd’hui moins usité dans le domaine scolaire mais qui n’en désigne pas moins une action essentielle de l’enseignant dans une classe (Pachod, 2013), signifie « mettre (quelqu’un) en possession de connaissances nouvelles ». Ce terme possède une racine commune avec "enseigner", dont le premier sens dans le dictionnaire est « faire connaître par un signe, une indication », et dont le second s’applique plus directement encore à l’école : « transmettre à un élève de façon qu’il comprenne et assimile (des connaissances) » (Le Grand Robert de la langue française, 2017a, 2017b). Il apparaît que les deux mots ont *a priori* et en première intention des sens proches, malgré quelques nuances : comme le signale Pachod,

¹⁸ Ou effet Pygmalion inversé : phénomène psychologique dans lequel un (groupe d’) élève(s) va obtenir des résultats moins bons qu’il le pourrait en raison des attentes négatives ou trop peu élevées de l’enseignant.

¹⁹ "Ministère de l’Instruction publique" de 1928 à 1932 (faisant suite à la "Commission de l’Instruction Publique" dépendant du ministère de l’intérieur entre 1815 et 1928). "Éducation nationale" depuis 1932.

À ce sujet, voir par exemple :

<https://www.education.gouv.fr/le-ministere-de-l-education-nationale-de-1789-nos-jours-41534>

« si l'instructeur transmet les savoirs, l'enseignant fait connaître et apprendre ces savoirs à un ou à plusieurs élèves », ce qui sous-entend qu'il doit, en relation avec des programmes officiels, identifier les savoirs à transmettre, les traduire et rendre accessibles, opérationnels, et déterminer et mettre en œuvre des modalités d'apprentissage adaptées (2013, p. 73). Si l'instruction renvoie au savoir encyclopédique, l'enseignement se rapporte davantage à l'art de montrer ces savoirs : « il y a donc dans enseigner quelque chose qui regarde moins le résultat et davantage les moyens ; c'est le contraire dans instruire » (Litttré, 1873). Une autre approche distingue dans l'instruction une éducation intellectuelle et dans l'enseignement une dimension plus morale.

Pour Pachod, l'action de l'enseignant en classe relève donc de façon complémentaire et intriquée à la fois de l'instruction, de l'enseignement, mais également de la formation, l'accent étant alors mis sur « les besoins et les intérêts de l'apprenant qui n'a jamais fini de se transformer par la recherche et l'acquisition de savoirs nouveaux » (2013, p. 75). Former est encore préparer à une fonction sociale, centrant la démarche non plus sur la connaissance ni sur l'apprenant mais sur la compétence à construire, dans une visée d'opérationnalisation.

Ces différentes dimensions nous semblent finalement toutes participer plus ou moins directement à l'éducation, définie par Durkheim comme :

l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné. (1922, p. 9)

Si les parents, la famille, les responsables légaux d'un enfant ou adolescent sont ses premiers éducateurs, les enseignants participent néanmoins aussi à cette éducation.

Qu'il s'agisse du choix délicat du vocabulaire pour décrire son travail auprès des élèves ou des objectifs souvent antagonistes que doit se donner un enseignant, la question peut se poser : l'enseignant exercerait-il un métier impossible ? C'est en tout cas ce qu'avance la célèbre formule de Freud²⁰, dans laquelle éduquer est cité comme le deuxième des trois métiers impossibles, après gouverner et avant analyser.

²⁰ Ou en tout cas la « boutade » qu'il reconnaît, dans sa préface à l'ouvrage *Jeunes en souffrance* de Aichhorn (1925), s'être « bien volontiers appropriée » (Cifali, 1999, p. 2).

En fait, bien que la version longtemps retenue parle pour ces métiers d'un échec assuré par avance, une traduction plus récente pondère cette idée par de nouveaux choix de mots : il s'agirait de « métiers "impossibles" dans lesquels on peut d'emblée être sûr d'un succès insuffisant » (Cifali, 1999, p. 2, citant Freud)²¹. Partant, il est moins question d'échec certain que de succès partiel, incomplet. Considérant les objectifs par essence idéaux qu'il se donne, l'enseignement – en tant qu'une part de l'éducation – se trouve condamné à ne (presque ?) jamais les atteindre complètement. Ainsi, l'impossibilité porterait davantage sur la finalité, l'achèvement, que sur le métier en lui-même.

Il n'y aura pas dans tous ces cas de "fin" naturelle et définitive pour ce type d'actions, lesquelles ne parviendront "pas toujours", et pour ainsi dire "jamais" à assurer les bases d'une "maîtrise" parfaite des forces que l'on voudrait modifier. (Gori, 2016, p. 160)

L'enseignement – comme les deux autres « métiers "impossibles" » selon Freud – est un métier du verbe, qui ne pourrait être sans le langage, ou plus largement la communication (Roth, 2017). Le langage permet donc l'enseignement, mais lui fait également obstacle en ceci qu'il est lui-même porteur d'impossibilités, d'écarts inévitables entre le message envisagé, le message formulé, sa perception, sa compréhension... Le langage « n'approche le réel qu'à la mesure du discours qui réduise le dit à faire trou dans son calcul » (Lacan, 1970, p. 25).

Pourtant, il faut distinguer ici l'impossible de Freud de l'impraticable. Cet impossible pourrait même faire figure d'un prérequis, garant d'une certaine éthique, préservant de certaines dérives. L'inaboutissement permet le désir de poursuivre, et évite ou limite des pratiques qui pourraient devenir totalisantes. « C'est parce qu'ils sont "réellement" impossibles que ces métiers prennent toute leur valeur civilisatrice et on n'y est réduit à l'impuissance qu'en tant qu'on veut y appliquer un idéal formaté et protocolisé » (Vandermersch, 2016, p. 12).

Il est donc question de l'impossible transposition de projets théoriques de formation ou d'éducation, tels qu'on les conçoit conceptuellement, dans la réalité. Ce qui ne les empêche pas d'être mis en œuvre et de prendre forme dans le réel, en les adaptant, les transformant, en réajustant leurs objectifs et en acceptant leur nécessaire imperfection. Ne pas pouvoir

²¹ Cifali compare ici les premières traductions françaises de l'article « Analyse terminée et analyse interminable » datant de 1939 puis 1975 parues dans la *Revue française de psychanalyse*, à la version proposée en 1985 par Altounian, Bourguignon, Cotet et Rauzy dans *Résultats, idées, problèmes*, aux éditions PUF. Cette version sera ensuite reprise dans les *Œuvres complètes* de Freud, toujours aux éditions PUF.

façonner un autre individu selon une image préconçue, nous semble constituer une condition pour préserver l'altérité, la possibilité du débat, de l'invention. Ainsi, l'impossible doit être distingué de l'impuissance et davantage être vu comme le garde-fou d'un idéal de toute-puissance (Jesuino, 2016), et l'expression d'un réel à la fois incontournable et jamais entièrement concevable.

Gouverner, éduquer, psychanalyser sont gageures en effet, mais qu'à dire impossibles, on ne tient là que de les assurer prématurément d'être réelles.

Le moins qu'on puisse les imposer, c'est d'en faire la preuve. Ce n'est pas là contester ce que vous appelez leur discours. Pourquoi le psychanalyste en aurait-il au reste le privilège, s'il ne se trouvait agencer du pas, le même qu'il reçoit du réel, à pousser le sien ? (Lacan, 1970, p. 24)

Si notre objet d'étude ne porte bien évidemment pas directement sur la question psychanalytique, cette formulation est éclairante pour notre travail, car elle renvoie le problème de l'impossible de l'enseignement au réel.

Pour appréhender plus précisément les tensions et paradoxes inhérents à l'enseignement, nous allons poser quelques repères plus spécifiques à ce métier, cette semi-profession, cette activité, cette fonction, en faisant varier les angles et niveaux d'observation.

B. Première approche du travail enseignant : des enjeux éthiques et sociétaux

Le travail éducatif, dans lequel s'inscrit le travail enseignant, est un travail « sur l'humain » – à distinguer d'un travail « sur la matière » – qui relève du secteur tertiaire et « s'inscrit dans la relation à autrui » (Niewiadomski et Champy-Remoussenard, 2018, p. 17). Partant de ce même constat plusieurs années auparavant en identifiant l'élève comme objet du travail des enseignants, Tardif et Lessard invitent à interroger la traditionnelle opposition marxiste entre sujet et objet et donc entre travailleur et matière, lorsque l'objet est lui-même un sujet, et de ce fait un acteur dans les interactions au travail – qui ne se limitent plus à celles entre travailleurs (1999). Ainsi, spécifiquement dans ces métiers de l'interaction humaine, le travail (vise à) transforme(r) l'objet-sujet, mais transforme parallèlement aussi le sujet-travailleur, façonnant son rapport au monde, ses savoirs, ses habiletés, son identité ; ce double processus de transformation soulève des questions sensibles, autour des rapports de pouvoir, des dimensions affectives, de l'éthique (Tardif et Lessard, 1999).

L'éducation peut être vue comme l'articulation de trois processus indissociables d'humanisation, de socialisation et entrée dans une culture, et de singularisation-

subjectivation, « ce qui, bien sûr, engendre des tensions et des fonctionnements hétérogènes » (Charlot, 2008, paragr. 12). S'inspirant de cette approche, Niewiadomski et Champy-Remoussenard évoquent le travail éducatif à la fois comme un objet aux contours flous, difficilement appréhendable, et comme un enjeu de société majeur dont la fonction serait de fabriquer, protéger ou réparer le monde (2018). Les "éducations à...", qui « alertent sur les attentes les plus actuelles, perçues comme les plus vitales, les plus urgentes : des questions sociales vives » (Niewiadomski et Champy-Remoussenard, 2018, p. 18), constituent une illustration de cette fonction de l'École en tant qu'institution éducative. L' "enseignement moral et civique", qui s'est substitué à l' "enseignement civique, juridique, et social" en lycée général et technologique – et à d'autres enseignements s'en rapprochant dans tous les différents cycles et sections (Ministère de l'Éducation nationale, 2020a) – en est une autre illustration.

Ainsi, au-delà du caractère impossible, au sens freudien du terme, de l'entreprise éducatif – renvoyant en particulier à sa nécessaire incomplétude – le travail éducatif et donc des enseignants serait encore particulièrement délicat du fait des attentes tant individuelles que sociales et sociétales qui le sous-tendent.

L'enseignement apparaît ici comme un *métier moral* ; en fait, la moralisation, la socialisation, bref, l'éducation au sens large, constitue une part significative du travail enseignant. Les jugements moraux des enseignants²² illustrent ce problème éducatif propre à leur travail : éduquer des enfants en partie contre ou malgré les valeurs parfois contradictoires des parents, des adultes, de la société de consommation. (Tardif et Lessard, 1999, p. 169)

Nous pointons dans cette première approche certaines zones de tension dans l'activité enseignante, entre valeurs individuelles et valeurs à enseigner, entre posture professionnelle visée et posture professionnelle en situation, entre des objectifs de formation identifiés souvent porteurs d'enjeux de sociétés et constat de l'ampleur de la tâche à accomplir...

Ce contexte de pression sociale relativement forte nous semble également s'inscrire dans le cadre plus large encore de dynamiques internationales influençant l'évolution des systèmes

²² « Les jugements moraux des enseignants » désignent ici des expressions de valeurs partagées mais aussi des jugements de valeurs, relevés par les auteurs dans les propos d'enseignants à partir d'observations de temps de pause, libres ou d'arrivée en établissement.

éducatifs, des cadres formels de travail des enseignants, et des représentations portant sur la nature de leur activité ainsi que leurs missions.

C. Les enseignants, acteurs au cœur d'un système d'éducation inscrit dans une économie mondiale du savoir

La massification scolaire qui s'est opérée depuis le début des années 50 en France et plus largement dans la plupart des sociétés occidentales, a conduit à la fois à une augmentation des effectifs d'élèves et d'enseignants – réponse mécanique à la volonté d'élargir l'accès à la scolarité à toutes les classes sociales – et à l'allongement de la durée de la scolarité. Les dernières décennies, théâtre de cette massification couplée au phénomène de mondialisation, ont ainsi vu de profondes transformations s'opérer dans les systèmes éducatifs : « passage d'un enseignement élitiste à un enseignement de masse, diversification des publics et des contextes d'enseignement, émergence d'une demande de participation sociale » (Malet et Mangez, 2013, p. 6).

Dans une perspective d'articulation entre éducation et économie, dessinée dès les années 70 en appui sur la théorie du capital humain – et visant à « faire évoluer les systèmes éducatifs nationaux dans le sens d'une formation de futurs salariés économiquement compétitifs » (Malet et Mangez, 2013, p. 5) – les instances internationales telles que l'OCDE, l'ONU, l'UNESCO par exemple, portent un discours commun, traduisant un consensus intergouvernemental autour de contenus d'éducation et d'intentions politiques de professionnalisation de l'enseignement. Une place grandissante est ainsi accordée aux notions d'autonomie, d'expertise et de responsabilité professionnelles, tandis que l'action et le développement professionnel des enseignants doivent se penser aux plans individuel comme collectif. Cette volonté politique de professionnalisation de l'enseignement est associée à une nécessité d'articulation forte entre théorie, domaine académique, université, et pratique, domaine professionnel, établissements scolaires : la recherche est identifiée comme un levier de formation essentiel (Malet, 2017). Malgré la difficulté de la mise en place effective de cette interaction entre recherche et formation, notamment soulignée par Périer (2019a), des travaux en ont démontré la pertinence pour favoriser le développement professionnel, notamment par la facilitation d'une analyse de l'activité (Malet, 2017, reprenant Ria et Lussi Borer, 2013).

L'universitarisation et la masterisation de la formation des enseignants, dans des modèles

alternants, participent donc à inscrire l'Europe dans cette tendance, la France ne faisant pas exception avec la transformation en 2013 des IUFM en ESPE – elles-mêmes rebaptisées INSPE depuis septembre 2019.

Ainsi, ces transformations récentes et le champ lexical mobilisé dans les discours et textes politiques et institutionnels renvoient à une nouvelle représentation idéale de l'enseignant qui s'esquisse, comme professionnel réflexif et praticien chercheur.

Soumis à des pressions et injonctions exogènes convergentes, les systèmes éducatifs se les approprient cependant diversement selon les contextes, les histoires, les cultures, et le cadre national reste fondamental pour la recherche en éducation (Malet et Mangez, 2013).

Les univers éducatifs et scolaires se trouvent ainsi aujourd'hui placés au cœur d'une série de tensions, entendues comme ensemble de forces parfois contradictoires : entre les niveaux local, national et global, entre les permanences héritées du passé et les exigences de la modernité, entre les injonctions de modernisation et de changement et les pratiques éducatives ordinaires. (Malet et Mangez, 2013, p. 8)

De nouvelles tensions autour de l'exercice professionnel des enseignants, issues de la confrontation de différentes échelles d'action et de décision ainsi que des frictions éventuelles avec l'histoire et la culture professionnelles nationales et locales, semblent ainsi se révéler. S'il se dégage un consensus politique européen sur une représentation idéalisée de la professionnalité enseignante, selon les deux facettes de la réflexivité critique et de l'engagement dans la recherche, la notion de profession ou de professionnalisation des enseignants pose cependant d'autres questions.

D. L'activité enseignante, métier ou profession ?

La dynamique de professionnalisation de l'enseignement impulsée au niveau européen peut être analysée à différents niveaux, selon le sens donné au terme de professionnalisation.

Avant de parler de professionnalisation, un détour sur le mot "profession" nous semble nécessaire. Une profession, selon le Grand Robert de la langue française en ligne, désigne une « occupation déterminée dont on peut tirer ses moyens d'existence, qu'elle soit un métier, une fonction, un état ». La distinction avec le métier n'apparaît cependant pas évidente, d'autant plus si l'on poursuit la lecture de ce dictionnaire, qui identifie notamment les

expressions « faire profession de » et « pratiquer comme métier » (Le Grand Robert de la langue française, 2017c).

Selon une première distinction classique entre les deux vocables, le métier relèverait davantage des activités manuelles, artisanales, tandis que la profession serait à dominante intellectuelle ou relationnelle (Wittorski, 2005). Mais cette première différenciation peut être complétée par la prise en compte de travaux sociologiques issus ou inspirés de l'analyse anglo-saxonne du concept de profession, à la suite notamment de Parsons puis Freidson, fondés sur l'analyse de la profession médicale aux États-Unis. Ces travaux invitent à porter le regard sur les différents niveaux d'organisation et de formalisation du champ de l'activité qui, s'élevant, caractérisent la profession et la distinguent du métier. La présence conjointe de certaines caractéristiques dans une occupation donnée l'instituerait en profession plutôt qu'en métier. Les deux listes suivantes, développées dans le champ de l'éducation et reprenant les idées des théories fonctionnalistes précédemment évoquées, constituent des propositions de caractérisation d'une profession :

Tableau 2 : Caractéristiques des professions inspirées de la tradition anglo-saxonne

Critères de Pelletier (2010, paragr. 15)	Critères de Lemosse (1989, p. 57)	Proposition d'une reformulation synthétique
- la présence d'activités complexes reconnues comme telles dont la réalisation nécessite des compétences élevées ;	- l'exercice d'une profession implique une activité intellectuelle qui engage la responsabilité individuelle de celui qui l'exerce ;	Activité-s complexe-s basée-s sur des savoirs et compétences de haut niveau, reconnus comme tels, conférant à l'occupation considérée un statut social particulier
- la reconnaissance d'un statut spécifique qui distingue cet emploi des autres [...];	- c'est une activité savante, et non de nature routinière, mécanique ou répétitive ;	
- l'existence d'un corpus de connaissances scientifiques évolutives et pragmatiques qui permet de reconnaître les pratiques jugées exemplaires et de les codifier à des fins de communication ;	- elle est pourtant pratique, puisqu'elle se définit comme l'exercice d'un art, plutôt que purement théorique ou spéculative ;	
	- sa technique s'apprend au terme d'une longue formation ;	L'occupation est appuyée sur un corpus de connaissances théoriques et pratiques dont elle participe à la production et l'évolution ; la formation de nouveaux membres est une formation longue, assurée en

<p>- enfin, l'existence de pratiques de socialisation et de formation qui permettent aux personnes qui occupent la fonction de s'approprier ces connaissances codifiées et de les traduire en savoirs d'intervention dans la construction évolutive de leur identité professionnelle.</p>	<p>- le groupe qui exerce cette activité est régi par une forte organisation et une grande cohésion internes ;</p>	<p>partie par le groupe occupationnel lui-même qui a, notamment par ce biais, prise sur sa propre activité ; le groupe occupationnel est structuré et cohésif, porteur de valeurs et d'une culture communes.</p>
	<p>- il s'agit d'une activité de nature altruiste au terme de laquelle un service précieux est rendu à la société.</p>	<p>Parmi ces valeurs, l'altruisme est central, avec l'idée d'une occupation utile, rendant service à la société.</p>

Ainsi se dégagent : un savoir et des compétences professionnels experts, reconnus par les pairs comme hors du groupe occupationnel lui-même ; une autonomie importante garantissant une prise sur l'activité et son devenir : droit/licence d'exercice et de définition des conditions de cet exercice, production de connaissances de haut niveau et implication dans la formation comme la sélection des futurs membres du groupe ; une dimension éthique et déontologique privilégiant l'altruisme au profit personnel (Bourdoncle, 1991).

Cette acception du terme de profession a été interrogée par un courant sociologique d'obédience interactionniste notamment porté par Hughes, qui critique une modélisation figée et idéalisée de la notion de profession, inapplicable à trop d' "occupations" et soutenant des privilèges éventuellement illégitimes (Béraud, 2010). Cette perspective critique a conduit au développement de la réflexion non plus sur ce que serait une profession, mais sur le processus conduisant un métier à s'instituer en profession, ses conditions, ses étapes. Ainsi, il ne serait « pas du rôle du sociologue de dire si un métier est une profession ou non, mais de comprendre comment se faire reconnaître comme un "professionnel" constitue un enjeu dans le monde du travail, comment certains métiers cherchent, et parfois parviennent, à se promouvoir en professions » (Lahire, 1998, p. 427, reprenant Hughes).

Revenons-en donc à la question de la professionnalisation.

Pour Bourdoncle, la professionnalisation peut se comprendre au travers de ses objets d'applications, qui, au nombre de cinq, seraient : l'activité de travail elle-même ; le groupe occupationnel l'exerçant ; les savoirs et compétences associés à cette activité ; l'individu travaillant ; la formation pour exercer l'activité (2000). Ces objets, inextricablement et

dynamiquement liés, peuvent encore se décliner dans le processus de professionnalisation selon une approche tridimensionnelle (Wittorski, 2005, 2008) :

- Dans une acception politique et sociale, la professionnalisation consisterait en l'affirmation d'un groupe professionnel dans un espace social le reconnaissant. Ainsi, le groupe et son activité sont mis en avant, mais en appui sur une expertise reconnue qui renvoie aux savoirs et compétences. Le niveau individuel ne peut être déconnecté de la dynamique de constitution et d'évolution du groupe, qui devrait par ailleurs avoir une prise sur les transformations de son activité, passant notamment par la formation de ses nouveaux membres.
- Dans un sens plus praxéologique, la professionnalisation peut désigner le·s processus de développement des savoirs et compétences professionnels ainsi que ses étude et application au niveau de la formation. Ici, l'accent est mis sur les compétences et savoirs que doivent s'approprier des individus en formation. L'objectif visé est l'exercice de l'activité et l'insertion dans un groupe, qui constitue d'ailleurs une composante importante de ce développement professionnel.
- Enfin, une troisième entrée plus organisationnelle permet de penser la professionnalisation en termes d'analyse du travail, d'efficacité, de « formalisation d'un système d'expertise par et dans l'organisation » (Wittorski, 2005, p. 54). Là encore, si certains objets d'application apparaissent plus au centre, comme l'activité via son efficacité, le groupe et l'individu via leur flexibilité, les autres tiennent néanmoins un rôle non négligeable : les savoirs et compétences seront interrogés dans une perspective d'adaptabilité et d'efficience, de même que la formation comme un vecteur de développement professionnel visant ce même horizon.

S'agissant des enseignants français, et malgré les intentions politiques à différentes échelles de professionnalisation de leur activité, la question lexicale de l'usage du terme "métier" ou "profession" se pose. Accessible par l'intermédiaire d'une formation de haut niveau institutionnellement assise par la maîtrise, appuyée sur des savoirs et savoir-faire experts identifiés, et remplissant une fonction sociale incontournable renvoyant à la notion de « service précieux rendu à la société » (Lemosse, 1989, p. 57), l'"occupation" des enseignants est également « structurellement subordonnée » (Malet, 2017, p. 156), contrainte par des cadres organisationnels officiels : chefs d'établissement, corps

d'inspection, programmes scolaires, injonctions ministérielles... Le processus de professionnalisation des enseignants, prenant aussi appui sur une (participation à la) production et actualisation par les enseignants eux-mêmes, par le terrain, d'un corpus de connaissances théoriques et pratiques, se heurte par ailleurs et en particulier dans le second degré à un héritage culturel ancré dans une expertise disciplinaire et un modèle académique universitaire (Brisard et Malet, 2004). De ce fait, l'articulation entre une approche théorique, conceptuelle, nourrie par la recherche, et la réalité de l'activité, visée aux plans politiques et organisationnels, ne va pas de soi, tant dans la formation initiale dont le modèle alternant reste plus juxtapositif qu'intégratif, que dans la formation continue. « Le décalage entre ce qui est préconisé en formation et ce que les stagiaires estiment réaliste ou judicieux de faire avec leurs élèves en classe entretient l'idée d'un hiatus, souvent invoqué, entre la "théorie" et la "pratique" » (Périer, 2019b, p. 38).

Les enseignants, notamment du second degré, constituent enfin un groupe occupationnel restant composite – au gré des distinctions disciplinaires ou éventuellement statutaires : certifiés, agrégés, contractuels – n'ayant pas ou très peu de prise sur les modalités de recrutement de leurs pairs, et parfois soumis à la critique de certains « usagers qui contestent volontiers d'éventuelles velléités de contrôle ou d'autonomie dans la définition de ses missions, et même l'exclusivité de son expertise en matière d'intervention éducative et/ou d'enseignement » (Malet, 2017, p. 156; Malet et al., 2021).

Le corps enseignant peine donc à s'instituer en profession, certains auteurs le qualifiant de « semi-profession », rendant ainsi compte à la fois des caractéristiques communes avec ce concept et des manques persistants identifiés (Bourdoncle, 1991, p. 79 reprenant Etzioni, 1969 et Novoa, 1987; Malet, 2017, p. 156 reprenant Lortie, 1969). Les trois critères mis en avant par Etzioni, pour identifier un groupe occupationnel comme une « semi-profession », sont bien présents chez les enseignants français, y compris du second degré : leur employeur, l'Éducation nationale, est une institution bureaucratique ; leurs effectifs sont importants²³ et ont augmenté fortement dans le cadre de la massification de l'enseignement à partir des

²³ Plus de 430 000 enseignants du second degré en France depuis 1990, pour un effectif total ayant presque doublé entre 1971 et 2005 – voir Annexe III-A.

La diminution observable pendant environ dix ans au début des années 2000, serait à rapprocher de choix politiques – "non remplacement d'un poste sur deux" – et « des effets probablement dissuasifs des réformes de la formation (fin des IUFM) » (Périer, 2016a, p. 27).

années 50 ; la "profession" s'est largement féminisée²⁴.

L'utilisation de ce préfixe "semi", parfois remplacé par "pseudo", "quasi", ou encore "sub", pondère le concept de profession en le connotant péjorativement (Bourdoncle, 1991), et évoque une image détériorée ou peu valorisée des enseignants.

Ainsi, dans le contexte précédemment évoqué d'impulsions politiques aux échelles européenne et nationale vers un horizon de professionnalisation de l'enseignement, il nous semble intéressant de poursuivre la réflexion autour des différentes images et représentations sur les enseignants se croisant, dans le cas du second degré français qui nous occupe, en variant les points de vue.

E. Un métier à l'image affaiblie mais dont la valeur pour soi persiste

Qu'elle s'applique à des dimensions sociales et collectives (reconnaissance d'un groupe professionnel dans la société), individuelles et personnelles (reconnaissance entre pairs, entre "professionnel" et usager, pour soi...), ou encore institutionnelles et organisationnelles (reconnaissance formelle, autonomie et évolution de carrière), la question de la reconnaissance, au cœur du processus de professionnalisation, permet de connecter très directement nos considérations précédentes à une réflexion sur l'image du métier d'enseignant, aux représentations qu'en ont différents acteurs.

Le processus de professionnalisation peine d'ailleurs à susciter l'adhésion des enseignants eux-mêmes, qui ne se retrouvent pas dans la tension entre l'horizon dépeint d'un professionnel réflexif, expert et autonome dont la formation s'ancrerait dans la recherche, et une image sociale déstabilisée par la massification scolaire, des effectifs de praticiens en hausse et la féminisation du métier (Malet, 2017).

Farges, travaillant sur le statut du "métier" enseignant – qu'elle distingue de la profession au sens anglosaxon – identifie l'évolution de leur rémunération comme un indice complémentaire de la dégradation du statut des enseignants du second degré, (2019, reprenant Chapoulie, 1987). Cependant, au-delà d'un premier ensemble de facteurs

²⁴ La part des femmes enseignant à des élèves du second degré public au cours de l'année scolaire 2018-2019 est de 58,6 % ; elle est de 70,6 % pour l'ensemble du secteur public, tous degrés confondus (DEPP, 2019b, fig. 9.02-2).

d'explication plus ou moins directement associés à la massification, le sentiment d'une valorisation faible ou affaiblie de leur métier serait aujourd'hui à corrélérer à d'autres éléments :

le niveau d'éducation s'est élevé dans la société et les publics scolaires ont poursuivi leur diversification sociale ; les attentes vis-à-vis des enseignants ont changé et les missions qui leur sont dévolues se sont étendues et complexifiées ; les professions de l'éducation non enseignantes ont connu une forte croissance, posant très directement la question du périmètre de compétences des uns et des autres ; le management de l'Éducation nationale a lui aussi évolué, dans le cadre de principes issus de la nouvelle gestion publique, ce qui modifie les relations entre les enseignants et leurs hiérarchies, ainsi que le travail enseignant lui-même ; le marché du travail féminin s'est ouvert et les femmes diplômées sont aujourd'hui susceptibles de se diriger vers bien d'autres métiers que l'enseignement. (Farges, 2019, p. 20-21)

Les enseignants, moins valorisés en termes de prestige comme au plan de la considération associée à leur niveau d'étude, verraient donc leur statut social s'altérer via au moins deux de ses composantes au sens de Weber. La baisse de la valeur sociale et intellectuelle attribuée au métier, associée à l'augmentation de la part des enseignants d'origines sociales intermédiaires ou moyennes, contribuerait à expliquer leur sentiment de déclassement, cet effet étant selon Farges plus marqué chez les femmes que chez les hommes (2011, 2019).

La multiplication en France et plus largement en Europe des acteurs non enseignants intervenant dans le domaine éducatif au contact direct des élèves, prenant en charges des missions souvent historiquement dévolues aux enseignants, est également selon différents auteurs exemplaire d'une recomposition des territoires de travail des uns et des autres, participant à la dégradation de la perception commune de leur statut social (Niewiadomski et Champy-Remoussenard, 2018, reprenant Tardif et Levasseur, 2010; Tardif et Lessard, 1999). Dans le même esprit, nous pouvons supposer à l'instar de Farges (2017) que l'augmentation régulière de la proportion des enseignants non titulaires intervenant dans l'enseignement en général et plus spécifiquement dans le second degré, contribue également à la fragilisation du statut, du prestige et de la reconnaissance sociale du métier : ainsi, entre 2008 et 2018, la proportion des non-titulaires a augmenté de 0,5 point par an en moyenne, passant en dix ans de 4 à 9 % de l'ensemble des enseignants du second degré (voir Annexe IV). Cette proposition est d'autant plus fondée que le niveau d'étude auquel sont recrutés les personnels enseignants contractuels par les rectorats peut être inférieur à celui d'un enseignant titulaire, selon les besoins effectifs et le jeu de l'offre et de la demande : « dans le second degré, si un

Bac + 5 est désormais souvent souhaité, un Bac + 3 dans la discipline peut suffire » (Farges, 2017, paragr. 24 chap. 2).

Parallèlement, le nombre de candidats aux concours d'enseignement du second degré public a connu une baisse importante et régulière entre 1997 et 2011 – taux d'évolution globale de -67 % sur la période – pouvant s'interpréter comme un effet de cette détérioration et déstabilisation progressive du statut et de l'image des enseignants et comme le signe d'une perte d'attractivité du métier. Si entre 2012 et 2016, les effectifs de candidats inscrits et présents aux concours semblent remonter – avec un sommet en 2014 à l'occasion de l'ouverture d'une session extraordinaire de recrutement²⁵ – cette évolution reste fragile et les chiffres diminuent de nouveau ensuite (voir Annexe V) ; sur cette même période récente, le taux de couverture, oscillant autour de 90 %, témoigne d'une difficulté à couvrir tous les besoins.

Au-delà de ces constats chiffrés et dans un contexte fréquemment qualifié ces dernières années de crise du recrutement des enseignants des premier comme second degrés, il apparaît important de confronter aussi cette question de l'accès au métier d'enseignant au sens qui lui est donné ou à la perception de ses conditions d'exercices. Ainsi, plusieurs niveaux de pondération peuvent être identifiés (Périer, 2019a). Premièrement, des variations dans les difficultés de recrutement sont perceptibles : entre académies dans le premier degré, en raison du recrutement s'effectuant justement à ce niveau plutôt qu'à l'échelle nationale ; entre disciplines dans le second degré, certaines se révélant plus difficiles à satisfaire que d'autres (lettres classiques, certaines langues vivantes, mathématiques). Adoptant un deuxième angle d'analyse et s'appuyant notamment sur une étude menée en 2015 auprès d'un peu plus d'un millier d'étudiants en troisième année de licence de différentes disciplines, Périer invite par ailleurs à distinguer la dégradation du statut social associé à l'enseignement, de la valeur pour soi accordée au métier par un enseignant ou aspirant enseignant (2019a). Parmi les motivations à l'orientation vers une carrière d'enseignant, on retrouve,

²⁵ Session exceptionnelle s'inscrivant dans la politique d'ouverture/réouverture de près de 54 000 postes en cinq ans annoncée en 2012 ainsi que dans la réforme du recrutement et de la formation des enseignants alors en cours (Ministère de l'Éducation nationale, 2013b).

spécifiquement dans le second degré, la permanence du goût pour une discipline et de l'envie de (la) transmettre (Périer, 2016b, 2018).

Ce puissant ressort de la matière à enseigner apparaît indissociable de la figure historique de l'enseignant des collèges et lycées construite sur l'excellence disciplinaire, symbolisée par le concours de l'agrégation (Chapoulie, 1987). Enseigner dans le secondaire permet d'entretenir et d'approfondir, sous un statut professionnel, l'intérêt voire la passion pour une discipline dont la fonction vise, par le prisme des savoirs, à former intellectuellement les jeunes générations. (Périer, 2018, p. 66)

Bien que de façon moins marquée que dans le premier degré, Périer souligne également l'augmentation de la part des lauréats aux concours de l'enseignement public du second degré ne terminant pas juste leur parcours universitaire mais disposant d'une expérience professionnelle antérieure, hors Éducation nationale – ou en tant que non-titulaire – en particulier dans les disciplines de l'enseignement technique ou professionnel. Il s'agit donc de ne pas appréhender l'attractivité du métier seulement au regard de décisions d'orientation prises dans le cadre des études supérieures en formation initiale, mais également à partir de choix délibérés de réorientation professionnelle, écartant dans ces cas l'hypothèse d'une orientation par défaut (Périer, 2019a, 2019b). Ainsi, si la vocation reste un motif d'orientation vers le métier d'enseignant, perceptible au travers des valeurs associées à l'enseignement par les (futurs) professionnels, une transformation des dynamiques conduisant à ce choix professionnel est observable, trouvant davantage leurs sources dans la rationalisation – en lien avec l'insertion dans un marché de l'emploi peu sécurisant, par exemple.

L'activité d'enseignement présente par ailleurs une spécificité : tout un chacun pense la connaître. En effet, tout individu prétendant à ce type de carrière a généralement fréquenté au préalable en tant qu'élève le système dans lequel il souhaite s'inscrire professionnellement – ou un système proche. Il a ainsi eu l'opportunité de s'en construire une image, basée sur un réseau de représentations nécessairement plus dense et ancré que pour beaucoup d'autres orientations envisagées. Cette « pré-connaissance » du milieu de travail visé, si elle est aussi associée à des incertitudes et inquiétudes concernant la réalité de l'activité – gérer les comportements des élèves, susciter la motivation ou ne pas être empêché dans la transmission ; aléas des mutations et premières affectations –, pourrait également participer à entretenir la « valeur "pour soi" » accordée au métier, et qui s'exprime dans l'écart observé

entre le prestige moindre qui lui est attribué et son attractivité persistante pour ceux qui s'y destinent (Périer, 2018, 2019a, p. 68).

D'après les enquêtes TALIS²⁶ menées en 2013 et 2018, les enseignants de collèges français déclarent moins souvent que dans les autres pays enquêtés se sentir socialement valorisés. Ainsi, seules la Slovaquie, la Belgique et la Slovénie obtiennent sur ce point un score inférieur en 2018. De leur côté les principaux des collèges français sont également parmi les moins nombreux à répondre que le métier d'enseignant est socialement valorisé – cet indicateur plaçant derrière la France seulement cinq pays en 2018 : la Slovaquie, la Belgique, la Croatie, l'Italie et l'Argentine. Renforçant cette tendance, à peine plus de la moitié des enseignants de collège en France déclarent que les avantages de leur métier compensent clairement ses inconvénients, contre plus des trois quarts à l'échelle de l'OCDE ou plus largement de l'ensemble des pays interrogés – la France prenant alors l'avant-dernière position du classement TALIS en 2018 sur cette question.

Tableau 3 : Quelques indicateurs de satisfaction et considération perçue par les enseignants en collège en France, d'après les dernières enquêtes TALIS (OCDE, 2014, 2020b, s. d.)

		En France, en %	Moyenne des pays de l'OCDE, en %, et écart-type σ
Part des enseignants se déclarant "d'accord" ou "tout à fait d'accord" avec l'idée que le métier d'enseignant est valorisé dans la société	en 2013	4,9	
	en 2018	6,6	25,8 $\sigma \approx 21,7$
Part des principaux se déclarant "d'accord" ou "tout à fait d'accord" avec l'idée que le métier d'enseignant est valorisé dans la société	en 2013	16,2	
	en 2018	15,8	36,9 $\sigma \approx 24,5$
Part des enseignants déclarant que les avantages de leur métier compensent clairement ses inconvénients	en 2013	58,5	
	en 2018	55,2	76,0 $\sigma \approx 9,8$
Part des enseignants se déclarant dans l'ensemble satisfaits de leur travail	en 2013	86,4	
	en 2018	84,7	90,3 $\sigma \approx 4,5$
Part des enseignants déclarant que s'ils devaient recommencer, ils décideraient de nouveau de travailler en tant qu'enseignant	en 2013	76,1	
	en 2018	74,4	75,6 $\sigma \approx 8,3$
Part des enseignants déclarant regretter leur choix de devenir un enseignant	en 2013	9,4	
	en 2018	8,3	9,1 $\sigma \approx 4,9$

²⁶ L'enquête TALIS ne fournit que très peu de données sur les enseignants du secondaire supérieur, qui nous intéressent dans ce travail. Nous faisons donc le choix de présenter les résultats obtenus pour le secondaire inférieur, gageant qu'ils ne diffèrent pas de façon trop importante de ceux qui auraient pu être obtenus en lycée.

Paradoxalement, les mêmes enquêtes TALIS de 2013 et 2018 montrent également que les enseignants français en collège, bien qu'*a priori* moins globalement satisfaits de leur travail, sont pourtant dans la moyenne des pays de l'OCDE concernant leur choix de devenir enseignant. En effet, en 2018, 74,4 % d'entre eux referaient ce choix s'ils y étaient amenés, tandis que seuls 8,3 % annoncent le regretter.

Le métier d'enseignant peut apparaître désacralisé, socialement dévalorisé, en quête de reconnaissance ; cependant ces chiffres semblent conforter encore l'importance de distinguer le sentiment des enseignants d'une certaine déconsidération de leur métier, de la valeur pour soi qu'ils lui attribuent.

Ainsi, dans un contexte historique d'évolution, sous-tendue par la massification et la laïcisation, de la place sociale des enseignants, leur statut peut être vu comme en tension entre les représentations d'un métier en perte de considération, un rôle codifié explicitement (programmes, horaires et lieux des cours), ou plus implicitement (mandat / attentes sociales fortes), et un rôle à endosser réellement et concrètement auprès des élèves, dans la relation directe et quotidienne (Tardif et Lessard, 1999).

Le travail enseignant, normé, institutionnalisé, cadré, est également flou, mêlant liberté (pédagogique), contraintes (matérielles, temporelles, en termes d'élèves, de groupes d'élèves...), et une grande diversité de tâches à accomplir (travail composite). Il est donc nécessaire d'opérer des choix, s'inscrivant toujours dans des circonstances contingentes (Tardif et Lessard, 1999). Dans cette perspective, l'écart précédemment repéré entre la valeur pour soi du métier et son prestige perçu comme en recul peut poser la question de la re-construction de l'identité professionnelle.

F. Des identités professionnelles en mutation, sur fond de socialisation discrète

Si le statut du métier d'enseignant change, c'est aussi en lien avec celui de la connaissance plus largement, qui se construit dans des sociétés de plus en plus numériques dans lesquelles l'accès à l'information s'instantanéise et se démocratise massivement. Ainsi, la figure de l'enseignant savant, détenteur de connaissances à transmettre, semble de moins en moins légitime, et la verticalité de ce type de posture pédagogique se heurte à des résistances et contestations grandissantes. Les enseignants, confrontés à l'affaiblissement de ces « supports

historiques d'identification » (Périer, 2019b, p. 37) et en quête de légitimité, voient leur identité professionnelle déstabilisée.

Une situation d'enseignement est par essence dynamique et asymétrique, singulière et jamais reproductible à l'identique, située dans un temps, un lieu et des conditions d'existence, complexe et déterminée par une multitude de variables dépendantes ou indépendantes, inscrite dans un réseau de valeurs et de représentations des différents acteurs, associée à des objectifs éducatifs plus ou moins explicites, appuyée sur le jeu de la communication, et productrice d'effets – qu'ils soient visés ou non (Mialaret, 2004).

La singularité, le caractère particulier de toute situation d'enseignement, s'inscrit dans un cadre commun, institutionnel, bureaucratique et prescripteur, producteur de règles, d'attentes, de normes – entre autres en termes d'autonomie, adaptabilité et performances. Ainsi s'opère une individualisation mécanique du métier d'enseignant, dans la relation dynamique entre trois pôles, en particulier dans le second degré : le rapport personnel à la discipline d'une part, aux groupes classes et aux élèves d'autre part, et la multiplicité des situations d'enseignements fondamentalement complexes et uniques (Périer, 2019b).

Les enseignants se définissent donc singulièrement, leur identité professionnelle se construisant bien davantage en référence au réel de leur activité – qui se joue en premier lieu auprès ou autour des élèves, via la pédagogie directe ou indirecte – que par rapport au système scolaire ou même à l'établissement d'affectation (Périer, 2019b).

Pour faire face à l'imprévisibilité inhérente au métier, à des situations d'enseignement par nature uniques et donc à l'origine d'une forme d'insécurité pédagogique, les enseignants doivent s'impliquer encore plus auprès des élèves, s'adapter, bricoler (Barrère, 2002a) et mobiliser des ressources personnelles, individuelles, engageant davantage leur personne elle-même que leur rôle d'enseignant – caractéristique d'un genre professionnel au sens de Clot (2018). Cela peut à la fois participer à un développement positif, par la construction d'une identité professionnelle s'appuyant sur et nourrissant l'identisation (Gohier et al., 2001), et constituer un risque, lorsque l'équilibre nécessaire entre identisation-singularisation et identification-appartenance est rompu, exposant l'enseignant à des « épreuves subjectives et émotionnelles » déstabilisantes (Périer, 2019b, p. 41).

Si l'identité professionnelle se construit et doit se penser par « l'articulation du biographique et du structurel, de l'histoire individuelle et des évolutions institutionnelles » (Dubar, 1998, p. 401), il convient également de se pencher sur la place du collectif, du lien social, qui vient contextualiser et soutenir cette articulation. En considérant le métier d'enseignant au travers du triptyque activité - statut - expérience ainsi qu'y invitent Tardif et Lessard (1999), ces différentes dimensions se dégagent bien : le statut renvoie au structurel, institutionnel, organisationnel, ainsi que la part la plus formelle de l'activité ; l'activité réelle, vécue, renvoie à l'individu et à son expérience personnelle. Cette expérience, éminemment singulière, s'inscrit cependant toujours dans un tissu social, et se partage donc au moins partiellement.

À ce sujet, le collectif dans le travail enseignant au sens de l'inscription volontaire et délibérée de l'action individuelle dans un cadre commun, est décrit par Périer comme une modalité de travail mobilisée essentiellement en cas de difficultés, spécifiquement de gestion de groupes ou de comportements (2019b). Il serait pourtant inadapté de considérer les enseignants uniquement comme des acteurs isolés les uns des autres. En effet, malgré l'individualisation mécanique précédemment décrite, ces derniers s'inscrivent toujours dans des relations interpersonnelles, dans des groupements régulièrement recomposés, au gré des affinités, des emplois du temps, des classes partagées. Ces dynamiques de socialisation professionnelle participent alors au processus permanent de construction de l'identité professionnelle, lui fournissant des points d'ancrage, des repères, éventuellement partiels ou évolutifs. Il s'agirait d'une « socialisation discrète », basée sur des « relations minimales qui parfois président à la constitution de grandes formations » (Périer, 2019b, p. 45, reprenant Simmel, 2010).

La professionnalisation du métier, initiant une logique de rationalisation et de normalisation de l'activité (Malet, 2016), se heurte à son individualisation. Si la professionnalisation tend en effet à identifier des compétences, postures et gestes professionnels spécifiques et transposables, la réalité de l'activité, la nécessaire adaptation à la diversité des publics et situations, impliquent un engagement personnel et subjectif et le développement de tours de main, de "ficelles".

Les nouvelles figures de l'enseignant naissent alors de compromis construits localement et se dessinant entre le modèle historique de l'excellence disciplinaire plutôt fondé sur une transmission verticale des connaissances, et des modèles émergents recentrant l'activité sur la relation pédagogique et prônant la réflexivité.

Les enseignants construiraient ainsi de nouvelles formes d'identités professionnelles, fragmentaires et plastiques, appuyée en premier lieu sur des configurations singulières, des trajectoires personnelles inscrites dans des réseaux locaux et contextuels d'interactions, le cadre organisationnel et institutionnel constituant l'arrière-plan de ce processus (Périer, 2019b). Ces identités plurielles – variant d'un individu à l'autre mais également multiformes et évolutives pour un seul et même individu (Cattonar, 2001) – verraient leur noyau central, appuyé sur des normes, règles, une culture communes, réduit et changeant, tandis que se développeraient leurs composantes périphériques, fondées sur les effets de groupes et d'interaction, ainsi que ceux du contexte, connectés entre eux et colorés par les trajectoires singulières.

L'importance prise par ces dimensions personnelles dans la construction d'identité-s professionnelle-s enseignante-s pose la question, en portant le regard sur le groupe professionnel en tant que tel plutôt que sur la multitude d'individus le composant, de leur culture en tant qu'enseignant. À ce sujet, Veyrunes préfère parler de « culture de métier » plutôt que de culture professionnelle – relative à une profession au sens anglo-saxon ou nord-américain –, le métier se concevant pour lui et dans la lignée de Clot (2007, 2011, 2015, 2018; Clot et Faïta, 2000) « comme allant du genre au style et comme ayant des dimensions transpersonnelles (le genre), personnelles (le style), impersonnelles (la tâche) et interpersonnelles (les échanges au sein du collectif) » (Veyrunes, 2015, p. 35).

Pour préciser cette notion, Veyrunes s'inspire de Geertz et différencie deux types de culture (2015) :

- La « culture globale », s'exprimant à l'échelle de classes sociales ou même de populations entières, et dont l'acquisition démarre très tôt dans la vie d'un individu par imprégnation ou inculcation d'ensembles de codes, normes et repères constituant un système ordonné de significations et de symboles.
- Et la « culture locale », qui concerne des groupes plus spécifiques d'individus, partageant une même profession ou un même métier par exemple. Si cette deuxième forme possède une autonomie par rapport à une culture globale, elle s'y appuie cependant et peut comporter des dimensions traversant les deux types de cultures. Le développement d'une telle culture locale peut renvoyer au processus de

socialisation secondaire au sens de Dubar, qui sous-tend la construction d'une identité professionnelle (1995).

C'est ainsi au sens d'une culture locale que Veyrunes définit la notion de culture de métier d'enseignant, comme combinaison de l'expression individuelle d'éléments partagés – règles, normes... – traduits dans l'activité subjective, et l'appropriation, la transformation, la recomposition de ces éléments. La culture de métier désignerait ainsi « ce qui relève d' "un niveau d'organisation signifiante de l'activité professionnelle individuelle/collective, à la fois locale et partagée" » (Veyrunes, 2015, p. 35, citant Durand, 2013).

La persistance sur le terrain de certaines pratiques de classe traditionnelles, malgré parfois la démonstration répétée par la recherche de leur relative inadaptation, constituerait pour Veyrunes un exemple de manifestation de l'existence d'une culture de métier, bien ancrée. Ces pratiques, appartenant à l'histoire du métier, s'institueraient en effet en « vérités mythologiques » (Durkheim, 1955, p. 97), inscrites dans les représentations collectives d'un groupe professionnel. Prenant un autre exemple, Veyrunes cite les conditions et niveaux d'existence d'une activité collective enseignante, se dessinant « en fonction de règles, de normes, d'habitudes incorporées, constitutives des formats pédagogiques et de leur culture de métier » ; il s'agirait tout à la fois d'autres manifestations d'une culture en place et d'émergences pouvant participer à son évolution.

La culture enseignante peut donc être vue comme un levier – ou un frein – au changement, en particulier lorsqu'il est impulsé institutionnellement, de façon externe par rapport aux équipes d'enseignants ou aux établissements. Ainsi, Gather Thurler engage-t-elle à analyser les dynamiques d'innovation ou de résistance au changement au sein d'un établissement au prisme de « la diversité interne des cultures [...] et des divers groupes qui le composent » (1994, p. 21). Elle identifie alors différentes formes de cultures d'établissement : celles de l'individualisme, de la balkanisation, de l'entente familiale, de la collégialité contrainte, ou encore de la coopération. De son côté, Barrère évoque une « culture de travail affinitaire » dans laquelle les modalités de travail en équipe se construiraient essentiellement de manière élective (2002a, p. 234).

Ces propositions, qui touchent à la question de l'organisation collective du travail enseignant et seront approfondies plus loin, invitent à interroger le niveau et l'angle d'observation choisis : culture de métier mais se déclinant localement, culture d'établissement,

fonctionnement par réseaux d'affinité au sein d'une même structure scolaire, stylisation à l'échelle individuelle du genre professionnel...? Il semble qu'il se dégage aussi et peut-être davantage des configurations locales telles que les définit Elias (1991). Elles peuvent présenter entre elles des traits communs comme se distinguer, que les caractéristiques des établissements où elles évoluent soient ou non similaires, et elles relient inextricablement les dynamiques individuelles et de groupe, structurées dans un réseau d'interdépendance. C'est d'ailleurs la perspective choisie pour l'analyse de la construction d'un sentiment de (non) reconnaissance par les enseignants du second degré français, dans une recherche interacadémique récente (Guibert et al., 2019). Ainsi, cette construction d'un sentiment de reconnaissance chez les enseignants de collège et lycée, se fonderait davantage sur des configurations localisées, situées et inscrites dans des établissements mais qui à eux-seuls ne peuvent expliquer les variations observées entre individus. Les écarts ressentis entre le métier tel qu'il est vécu et son image publique dévalorisée, perçue comme insuffisamment soutenue institutionnellement, semblent ainsi selon les configurations tantôt contribuer à affaiblir aussi la reconnaissance pour soi, tantôt s'effacer alors que les élèves, les collègues, le chef d'établissement, parfois les familles ou partenaires deviennent des leviers du sentiment de reconnaissance pouvant au contraire renforcer sa dimension "pour soi" (Guibert et al., 2019, 2020).

Que l'on parle d'identité-s professionnelle-s, d'une culture de métier se colorant différemment selon les contextes et les configurations, d'une socialisation professionnelle affinitaire ou discrète, le cadre général systémique dans lequel s'inscrit le travail enseignant reste un décor institutionnel incontournable pour s'en approcher.

G. Des enjeux communs aux effets paradoxaux dans des systèmes d'éducation distincts

Avant de nous intéresser plus spécifiquement au système scolaire français, le pas de côté, même modeste, d'une approche ouverte sur l'international, participera de la décentration nécessaire à la rigueur de toute démarche scientifique. Par ailleurs, la production de sens concernant un objet situé à une échelle temporelle, spatiale et organisationnelle telle que celle d'un système d'éducation ne permet pas aisément de s'appuyer sur l'expérimentation directe. Or, selon Durkheim, « quand [...] la production des faits n'est pas à notre disposition et que nous ne pouvons que les rapprocher tels qu'ils se sont spontanément produits, la

méthode que l'on emploie est celle de l'expérimentation indirecte ou méthode comparative » (1988, p. 217).

Une approche comparative entre la France et l'Angleterre a ainsi mis en évidence des distinctions et rapprochements significatifs dans les évolutions des systèmes d'éducation des deux pays, aux plans du pilotage, de la structure, du sens donné à l'enseignement ou aux apprentissages (Malet, 2005). Il s'agirait d'un côté de l'influence exogène commune d'orientations internationales se déclinant en cascade aux échelles nationales puis locales, au gré des histoires et imprégnations politiques et culturelles. D'un autre côté et synergiquement existeraient des impulsions endogènes spécifiques : en France, le besoin de maximiser l'adéquation entre système d'éducation et marché du travail et le constat d'une relative inefficacité dudit système dans la lutte contre les inégalités sociales ; en Angleterre, une volonté de relèvement des performances scolaires, jugées insatisfaisantes (Malet, 2005).

En France, le système éducatif s'est construit sur le principe d'un modèle « centralisé et unificateur » dessiné par un État puissant, garant de l'uniformité de la mise en œuvre de l'offre de formation, et s'appuyant sur une « autonomie locale très encadrée » (Malet, 2005, p. 53). Cette homogénéité recherchée du système se perçoit notamment au travers de programmes définis nationalement, orientés par des valeurs fondatrices telles que la laïcité, l'égalitarisme, ou des savoirs basés sur le rationalisme, promus par l'encyclopédisme, et transmis par des enseignants recrutés également à l'échelle nationale (Malet, 2005; Malet et Mincu, 2018).

« L'État central a fait de l'école un instrument majeur de diffusion d'une langue, d'une culture et d'une citoyenneté nationales, de pacification et de contrôle social des populations et de constitution d'un large ensemble de "serviteurs de l'État" » (Van Zanten, 2004, p. 27, citant Meyer et al., 1992)

La description des fondements de l'école anglaise s'inscrit quant à elle dans une perspective tout autre, voire opposée. En effet, l'école comme la citoyenneté se sont construites bien davantage communautairement et localement au travers d'engagements individuels, dans une dynamique de résistance historique contre l'absolutisme et de défense des libertés et droits individuels. Là où le modèle français a soutenu une séparation stricte entre les sphères publiques et privées, celles-ci peuvent s'entrecroiser dans le modèle anglais, ménageant une place possible dans les orientations de l'école aux « appartenances intermédiaires » (Malet, 2005, p. 54). Longtemps, la responsabilité de la conception des programmes a incombé en

Angleterre aux établissements eux-mêmes, sous couvert de leur validation par les autorités locales, le rôle de l'État se résumant à l'incitation et l'accompagnement. « Si le modèle politico-administratif français a favorisé un lien de continuité et de médiation entre le centre et la périphérie, le modèle anglais a façonné au contraire un "système politique dual" » (Malet, 2005, p. 55, citant Bulpitt, 2003).

À partir de caractéristiques originelles contrastées, comme on vient de l'esquisser, les deux systèmes éducatifs anglais et français ont connu des évolutions nécessairement distinctes, qui pourtant « s'inscrivent dans un agenda commun lié à la massification des systèmes éducatifs européens au cours des décennies 1960 et 1970, et sont révélatrices d'une préoccupation croissante de rentabilité de l'appareil éducatif » (Malet, 2005, p. 59).

Le système scolaire anglais a ainsi connu en fin de XX^e siècle et plus nettement encore au début du XXI^e un processus de reprise du contrôle par l'État²⁷, au cours duquel son rôle d'accompagnement par impulsion et supervision s'est élargi à la prescription, lui conférant une prise nouvelle sur les établissements, via la participation directe à leur financement et la définition centralisée de programmes d'éducation. Parallèlement, s'est opéré un affaiblissement du niveau de régulation intermédiaire que représentaient les *local governments* au profit des établissements eux-mêmes, dont les conseils d'administration ont vu croître leurs pouvoirs de décision. Ceci a permis le développement d'une dynamique de gestion du système scolaire par la concurrence, en appui sur les performances mesurées des établissements.

En France, si une responsabilisation progressivement accrue des établissements scolaires est également observable, elle s'appuie au contraire sur un renforcement du niveau intermédiaire de régulation. En effet, il s'opère un double processus de déconcentration par délégation de nouvelles responsabilités aux rectorats et inspections académiques, instances locales représentant l'État, et de décentralisation par élargissement des pouvoirs des collectivités

²⁷ Malet (2005) invite à ce sujet à la prudence, précisant que la centralisation observée dans le contexte britannique ne permet pas d'assimiler le niveau central de régulation pratiqué en Grande-Bretagne à son expression en France, bien qu'il s'agisse de deux États unitaires (*versus* fédéraux comme le sont l'Allemagne ou les États-Unis). D'une part, les modèles étatiques, républicain et libéral, distinguent les cultures politiques britannique et française, ce qui conduit à des formes très différenciées de régulation de l'offre d'éducation, tant sur le plan curriculaire que sur le plan des institutions et des personnels ; d'autre part, la gestion du système éducatif anglais par le ministère de l'éducation ne s'applique pas aux systèmes des autres nations constitutives du Royaume-Uni que sont l'Écosse, le Pays de Galle et l'Irlande du Nord (voir aussi Malet et Brisard, 2005).

locales concernant la scolarisation (Van Zanten, 2004). L'autonomie des établissements scolaires s'exprime alors en particulier au travers de la possibilité qui leur est offerte – voire, paradoxalement, de l'injonction qui est formulée – de construire des projets, tout en respectant un cadre donné, en restant sous mandat et en effectuant de ce fait le travail institutionnellement prescrit. L'autonomie découlant de la décentralisation serait alors « limitée et concédée », éventuellement fictive, bien que productrice d'effets réels – qu'il s'agisse de propositions et mises en œuvre concrètes ou de défenses de la part des acteurs concernés, enseignants et chefs d'établissements (Perrenoud, 2001, paragr. 10).

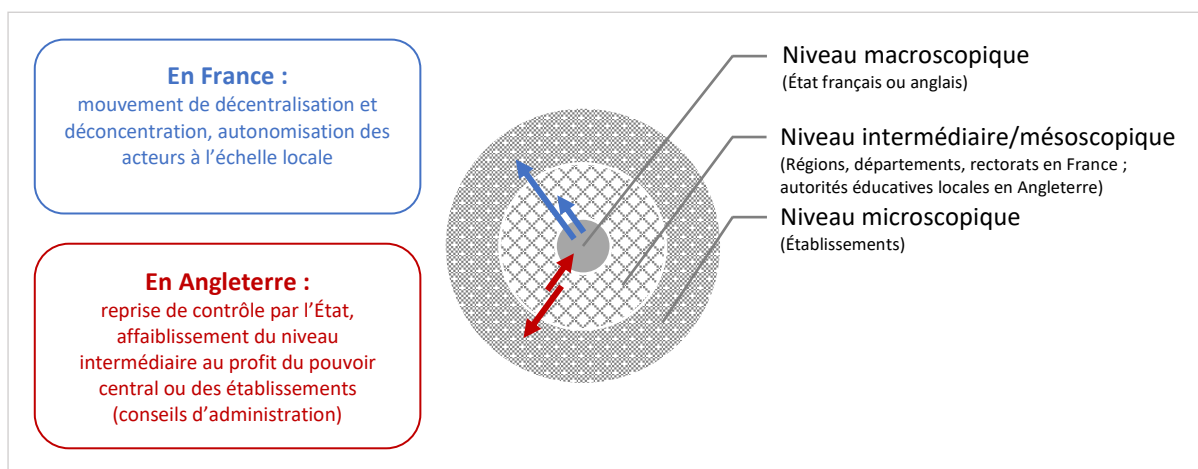


Figure 7 : Évolutions schématiques des modes de régulation des systèmes d'éducation anglais et français depuis le milieu du XX^e siècle

Si la comparaison des systèmes scolaires anglais et français semble mettre en évidence beaucoup d'éléments de distinction, il en ressort pourtant également des dynamiques communes ou rapprochables, explicables par des motifs également partagés. En effet, dans les deux contextes et plus largement en Occident, la deuxième moitié du XX^e siècle a confronté le monde de l'éducation à des faits de société transnationaux, tels que : la transition d'un enseignement traditionnellement élitiste à un enseignement de masse, dans un mouvement de diversification des publics et des contextes scolaires ; ou encore la nécessaire adaptation au marché du travail et aux attentes sociales, également orientées par la montée du consumérisme s'appliquant aussi à l'éducation. Les réponses observées ont consisté en des transformations profondes des modes traditionnels de régulation des systèmes d'éducation, pouvant paraître *a priori* très différentes dans ces deux cas si l'on oppose la centralisation

anglaise du contrôle à la double déconcentration et décentralisation française²⁸. Elles partagent néanmoins une visée commune de développement de l'autonomie des établissements scolaires²⁹ et, malgré des formes et des expressions spécifiques, « une remarquable similitude en ce qui concerne le degré de contrôle systémique » (Broadfoot, 2000, p. 47). Les cultures politiques et administratives distinctes ainsi que les spécificités structurelles des deux systèmes anglais et français, transforment ainsi des orientations stratégiques comparables en des dynamiques et mécanismes d'évolution propres à chacun des deux contextes. Ces dynamiques restent également fortement influencées dans chaque pays par les représentations sociales de l'école et du travail enseignant, les orientations prises par la recherche dans ce domaine et sa plus ou moins grande prise en compte dans l'action publique (Malet, 2005; Malet et Brisard, 2005).

La promotion de l'organisation scolaire perpétue en Grande-Bretagne une tradition conflictualiste, du fait notamment d'une dépendance forte au politique qui attise les tensions entre l'accompagnement et la critique, alors qu'en France la décentralisation a favorisé l'étude des dynamiques actorielles et organisationnelles locales[, sans oublier] une lecture sociétale de l'école et l'éloignement d'une perspective critique, du fait d'une longue tradition structuraliste sur ce plan, et de son rayonnement (Malet, 2005, p. 84)

Dans le cadre de la mondialisation, les transformations touchant le monde de l'éducation sont aussi influencées par la diffusion de modèles et notions qui, initialement construits dans des cadres historiques et culturels particuliers, sont nécessairement réinterprétés et adaptés. Ainsi, le concept de professionnalisation, d'origine anglo-américaine, se voit le plus souvent dans son importation francophone « amput[é] de sa signification classique – politique et sociale – de conquête et de maintien d'un espace d'autonomie par le groupe professionnel », et s'envisage « principalement en référence à des enjeux proprement individuels, d'ordre

²⁸ Repères législatifs relatifs à l'impulsion d'une autonomisation des établissements scolaires :

En Angleterre et Écosse, en 1988, la loi de réforme de l'éducation qui introduit un contrôle centralisé des programmes scolaires et des modalités d'évaluation transfère parallèlement des responsabilités de gestion financière et des ressources humaines des *local authorities* vers les établissements.

En France, suite aux premières lois de décentralisation, une nouvelle réglementation scolaire pour le niveau CITE 2 définit en 1985 « une autonomie très encadrée » pour les établissements scolaires (Eurydice, 2007, p. 10) – décret 85-924 du 30 août 1985 relatif aux établissements locaux d'enseignement, puis loi d'orientation en 1989.

²⁹ La tradition européenne n'est pas, sauf exceptions (Belgique et Pays-Bas), à l'autonomie des établissements scolaires, mais cette tendance s'installe et se généralise progressivement à partir des années 80, le plus souvent et comme en France et au Royaume-Uni selon un modèle "top-down" inscrivant cette autonomisation dans des cadres législatifs rigides et prescripteurs (Eurydice, 2007).

praxéologique et cognitif » (Malet, 2013, p. 42). Au-delà de poser la question en France de la caractérisation de l'enseignement comme métier ou profession, l'importation du concept de professionnalisation, promu notamment par Bourdoncle dans les années 90, aurait donc surtout orienté la focale sur l'activité et le développement professionnel. Dans le contexte anglo-saxon, le développement de la notion n'a pas produit les mêmes effets : la littérature fonctionnaliste a dessiné la notion de "*teachers as professionals*" (renvoyant à une profession reconnue, comme une "*occupation*" présentant certaines caractéristiques), la littérature interactionniste a plutôt favorisé la mise en avant de l'expression "*teachers' occupation*" (plus large et visant à une étude non restrictive d'une "*occupation*" ne présentant éventuellement pas toutes les caractéristiques d'une profession), puis le courant critique a développé l'usage de l'expression "*teachers' labour*" (Ozga, 2013; Ozga et Lawn, 1988), moins neutre par sa dimension laborieuse remplaçant le "travail" au cœur du débat (Malet, 2005).

Dans des environnements sociaux et culturels distincts, présentant des spécificités nationales structurelles et des traditions et représentations propres, s'observe donc une certaine convergence formelle des politiques de régulation des systèmes scolaires générant des dynamiques comparables. Les transformations effectives qui en découlent conduisent à des systèmes éducatifs maintenant des caractéristiques différentes.

Ainsi, comme en témoigne plus en détails la Figure 8³⁰, le système éducatif anglais reste bien moins centralisé que le système français, conférant une large part de décisions aux établissements (65 % tous domaines confondus), tandis que le système scolaire français conserve davantage une organisation centralisée avec seulement 10 % des décisions prises directement par les établissements et plus de la moitié relevant de l'exécutif central (voir aussi Annexe VI).

³⁰ Il ne s'agit pas ici de réduire l'autonomie des établissements scolaires au seul nombre de décisions leur incombant, mais de voir cette donnée comme un indicateur, une trace factuelle de cette autonomie. Par ailleurs, les données disponibles concernent le premier cycle du secondaire qui correspond en France au niveau collège et nous nous intéresserons ensuite essentiellement au niveau lycée. Mais nous admettons qu'elles restent représentatives de la situation du second degré dans son ensemble.

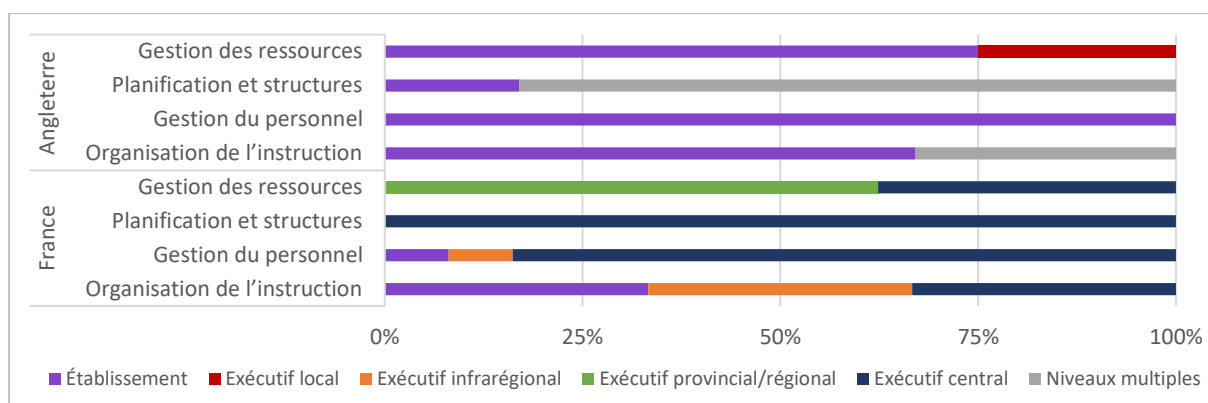


Figure 8 : Pourcentage de décisions prises à chaque niveau de l'exécutif dans l'enseignement public du premier cycle du secondaire anglais et français, selon le domaine, en 2017 (d'après OCDE, 2018)³¹

Dans beaucoup de pays européens, comme le rappelle un rapport des inspections générales sur l'autonomie des établissements scolaires, « l'établissement se trouve à l'articulation d'une conception "descendante" de l'autonomie, qu'on lui enjoint de manière très significative de "mettre en œuvre", et d'une conception que l'on pourrait qualifier d' "ascendante", dans laquelle il est appelé à définir ses besoins, objectifs et moyens d'action dans le respect du cadre national » (Delecluse et al., 2019, p. 17). C'est le cas de l'Angleterre et de la France, pour qui cette tension commune entre injonction à l'autonomie des établissements et des acteurs et exercice réel de cette autonomie se décline fortement d'un cadre à l'autre :

- Sous l'influence du "New Public Management", le système anglais est soumis à une politique d'*accountability* basée sur l'évaluation des performances des écoles, impliquant la mise en concurrence des établissements et une imputabilité professionnelle, selon une double logique de reddition de compte aux consommateurs – les familles essentiellement – et aux autorités publiques (Dupriez et Franquet, 2013). « Dans le cadre d'un système scolaire de plus en plus fragmenté du fait d'une privatisation et marchandisation » (Arnott et Menter, 2007, p. 262, traduction personnelle), les enseignants, dont le recrutement s'opère localement, voient leur autonomie individuelle réduite et leur travail précisément circonscrit – encadré par les programmes communs et les évaluations standardisées –, tandis que le principe de

³¹ Données issues du tableau D6.2 des *indicateurs de l'OCDE* (2018, p. 444-445)

l'imputabilité garantit qu'ils « se concentrent sur les résultats de leur enseignement et des apprentissages » (Voisin et Dumay, 2020, p. 7, traduction personnelle)³².

- Du côté français, les enseignants sont toujours recrutés quasi-exclusivement à l'échelle nationale et disposent d'une certaine liberté concernant le choix de leurs contenus, outils de cours ou de leurs modalités d'évaluation, limitée au respect d'un cadre global – programmes nationaux – et soumise au contrôle de la hiérarchie – corps d'inspection, chefs d'établissement (Voisin et Dumay, 2020). Ainsi, les politiques d'*accountability* s'exprimeraient davantage dans ce contexte en termes de responsabilité des acteurs à se former, à se développer professionnellement suite à une formation initiale de haut niveau disciplinaire, qu'en termes d'imputabilité professionnelle adossée à la reddition de comptes.

En Angleterre, on note le « paradoxe vécu par les acteurs d'un développement simultané de l'autonomie et de l'obligation de rendre des comptes » (Duru-Bellat et Meuret, 2001, p. 180). Du côté français, la tension se situe davantage du côté d'une forme d'injonction paradoxale : la demande institutionnelle se heurte à une difficile mise en place de l'autonomie de l'établissement scolaire, qui selon les inspections générales « n'est pas encore devenu un lieu d'identification professionnelle : son statut, son fonctionnement, ses marges d'autonomie, et les possibilités qu'ils ouvrent en matière de travail collectif et participatif au bénéfice des élèves, sont largement méconnus » (Delecluse et al., 2019, p. 65). Les enseignants rencontrés par cette mission des inspections générales ne semblent par ailleurs pas revendiquer ce gain en autonomie de leur établissement, et sollicitent bien davantage « un cadrage national, [définissant] des orientations précises (programmes et horaires d'enseignement) et non des arbitrages rendus au niveau local » (Delecluse et al., 2019, p. 66).

³² Evetts pointe un certain nombre de continuités et changements induits, dans le cadre des professions de service public spécifiquement, par le "*New Public Management*" sur le professionnalisme ou la professionnalité en tant que valeur professionnelle (voir Annexe VII). Dans une approche modélisante qui la conduit à prendre soin de rappeler l'importance de préciser et tenir compte du contexte national et professionnel d'application choisi, elle identifie notamment du côté des évolutions des éléments nous semblant faire écho à la situation anglaise ici décrite : le développement de formes de régulations externes, la montée de l'individualisme et de la compétition, la standardisation du travail et le recours à des indicateurs de performance, le tout à la fois inscrit dans des modes de régulations organisés et appuyés sur une gestion des ressources humaines inspirée du secteur privé et connecté à des stratégies gouvernementales.

Finalement, en Angleterre ou en France, comme dans beaucoup de pays de l'OCDE, « la montée du paradigme de l'évaluation en direction des établissements et des enseignants » se traduit de façon diversifiée, les contextes nationaux opérant comme des médiateurs, mais avec un horizon commun d'autonomisation contrôlée de l'organisation scolaire et de développement des compétences professionnelles des enseignants, alors confrontés à une dynamique paradoxale d'injonction à l'autonomie et de standardisation des pratiques (Malet, 2013, p. 47)³³. Malgré la variabilité des interprétations, des déclinaisons en politiques d'éducation et des mises en œuvre du concept d'*accountability* selon les contextes, Dutercq et Maroy identifient également son inscription dans un processus plus large tendant à alourdir la responsabilité morale et professionnelle des enseignants vis-à-vis des parcours de leurs élèves et du fonctionnement de leur établissement (2017).

H. Division, organisation et régulation du travail enseignant

Voisin et Dumay ont récemment travaillé sur une modélisation de différents systèmes éducatifs dans le monde au prisme de leurs modes de régulation, à partir d'une sélection de seize pays³⁴. En utilisant plus spécifiquement comme variables les trois piliers institutionnels mis en évidence par Freidson – la formation, la régulation du marché du travail et la division du travail – quatre profils idéaux-typiques au sens wébérien se sont dégagés : un modèle de régulation basé sur le marché (dont l'Angleterre serait un exemple) ; un modèle de régulation par les règles (illustré par le cas français) ; un modèle de régulation davantage centré sur la formation ; et enfin un modèle de régulation basé sur les compétences professionnelles (Voisin et Dumay, 2020). Le Tableau 4 ci-après en précise les éléments caractéristiques.

³³ Maroy évoque également une certaine convergence au sein des politiques éducatives contemporaines en Europe, identifiant à partir d'une étude sur cinq pays (Angleterre, Belgique francophone, France, Hongrie, Portugal) des tendances communes : accroissement visé de l'autonomie des établissements, recherche d'un équilibre entre centralisation et décentralisation, réflexion sur la plus ou moins grande possibilité de choix scolaires pour des familles, élargissement de l'offre de formation dans l'enseignement obligatoire, mise en place de "standards" à atteindre et de leur modalités d'évaluation (2009).

³⁴ La France et l'Angleterre figurent parmi ces 16 pays, sélectionnés pour la disponibilité des données et leur significativité au sein de l'échantillon initial (constitué des 34 pays ayant participé à TALIS 2013).

Tableau 4 : Typologie – quatre modèles de régulation de la profession enseignante (Voisin et Dumay, 2020, p. 7, traduction personnelle)

	Modèle basé sur le marché	Modèle basé sur l'application de règles	Modèle basé sur la formation	Modèle basé sur les compétences professionnelles
Caractéristiques dominantes	Régulation basée sur le marché et les normes	Régulation bureaucratique et basée sur l'expertise disciplinaire	Régulation basée sur les connaissances professionnelles et l'autonomie	Régulation bureaucratique et basée sur les compétences
Formation initiale	Diversification des parcours et prestataires de formation initiale	Formation initiale universitaire axée sur les disciplines académiques	Haut niveau de sélectivité et de normes académiques en formation initiale	Formation et préparation des enseignants hors et en cours d'emploi
Régulation du marché du travail enseignant	Ouverture, flexibilité et concurrence pour l'emploi	Règles bureaucratiques et critères impersonnels	Autonomie de l'école et qualification des enseignants	Règles bureaucratiques et normes professionnelles
Division du travail	<i>Accountability</i> basée sur la performance, <i>Accountability</i> managériale et basée sur le marché, et faible niveau d'autonomie des enseignants	Contrôle externe/hiérarchique et autonomie des enseignants	Autonomie et expertise professionnelles	<i>Accountability</i> professionnelle et compétences professionnelles
Pays	Angleterre, Australie, États-Unis, Nouvelle-Zélande, Chili	France, Italie, Portugal, Espagne	Finlande, Danemark, Norvège	Japon, Singapour, Shanghai, Corée

Il apparaît donc à nouveau que l'existence d'impulsions internationales s'adressant conjointement à différents pays n'efface pas les spécificités de leurs systèmes éducatifs, et les influence de façon contextualisée, y compris au sein d'un même type idéal³⁵.

Le cas français, que nous allons replacer seul au centre de notre réflexion, serait donc un exemple de modèle de régulation par les règles, bureaucratique et centré sur l'expertise disciplinaire. La formation initiale y est organisée de manière essentiellement consécutive : une longue phase d'acquisition de connaissances disciplinaires universitaires précède une phase de mise en pratique. La très large place occupée par les connaissances disciplinaires dans le mode de sélection par concours ainsi que dans toute la première période de formation renforce « les traditions de longue date qui valorisent l'excellence académique et placent les compétences disciplinaires au cœur de l'identité et de l'expertise professionnelles des enseignants » (traduction personnelle de Voisin et Dumay, 2020, p. 7, reprenant Brisard et Malet, 2004). Qu'il s'agisse de l'entrée dans l'emploi, de la mobilité géographique

³⁵ Dans un article comparant les systèmes d'éducation italien et français, Malet et Mincu ont ainsi mis en évidence des similitudes et différences pour deux pays classés ici dans un même idéal-type (2018). L'Annexe VI montre également un élément de divergence, la part des décisions prises en établissement étant trois fois plus importante en Italie (30 %) qu'en France (10 %).

(affectations/mutations) ou professionnelle, la régulation du marché du travail enseignant en France, particulièrement dans le secteur public, dépend de règles centralisées appuyées sur des critères impersonnels. Les enseignants sont des agents interchangeables mobilisés et affectés selon leurs qualifications disciplinaires, disposant de peu de possibilités d'évolution de carrière. En tant que fonctionnaires assez peu soumis à la reddition de comptes et experts de leur discipline, ils jouissent d'une certaine autonomie, qui doit cependant s'inscrire dans une organisation du travail rigide et segmentée : programmes scolaires ; division cellulaire entre acteurs – enseignants ou non ; organisation hiérarchique verticale et essentiellement externe à l'établissement (Voisin et Dumay, 2020).

Rapprochant ce modèle de celui de la bureaucratie professionnelle³⁶, avec lequel il partage la place centrale des enseignants comme experts disciplinaires, Voisin et Dumay précisent que l'accent est davantage mis « sur le développement professionnel auto-régulé, sur les capacités individuelles des enseignants à s'engager dans un apprentissage professionnel dans le cadre de leur exercice tout en renforçant leurs connaissances » (2020, p. 8, traduction personnelle). Il s'agirait donc d'une perspective de « responsabilisation "douce" » inscrivant le développement professionnel des enseignants dans une démarche réflexive plutôt que le concevant de manière utilitariste (Maroy et Voisin, 2014, p. 7).

La description du système éducatif français comme exemple concret d'illustration d'un idéal-type "basé sur l'application de règles" fait notamment écho à l'analyse menée antérieurement par Dujarier sur la division sociale du travail, spécifiquement dans le secteur tertiaire, analyse dans laquelle elle a proposé un modèle de structuration hiérarchisée (2006) déjà décrit dans notre travail (voir chapitre 1, F. Approche du travail divisé). Il s'agit en effet d'une approche systémique mettant en évidence un modèle bureaucratique qui définit des règles et cadres pour l'action professionnelle. La division qui en ressort concerne au moins autant l'organisation que la production du service elle-même, organisation pensée conceptuellement et à une certaine distance de la réalité du terrain. Cette distance entre décideurs et sujets, à la fois sociale, hiérarchique et culturelle, « ouvre la possibilité d'un décalage important entre les règles et leur mise en œuvre » (Demailly et al., 2019, paragr. 32). Le report en cascade d'un niveau à l'autre de la responsabilité de résoudre les incohérences qu'une telle organisation

³⁶ En référence à Bidwell, 1965 : *The school as a formal organization*.

théorique produit, a pour effet « une distribution sociale des coût subjectifs », mettant en évidence, en contrepoint de la division du travail d'organisation, une « division *morale* du travail » (Dujarier, 2006, p. 134, en référence à Hughes, 1956).

Nous rappelons synthétiquement dans la Figure 9 ci-dessous les principales caractéristiques de ce modèle, en proposant parallèlement son application au travail des enseignants du second degré dans le cadre du système scolaire français.

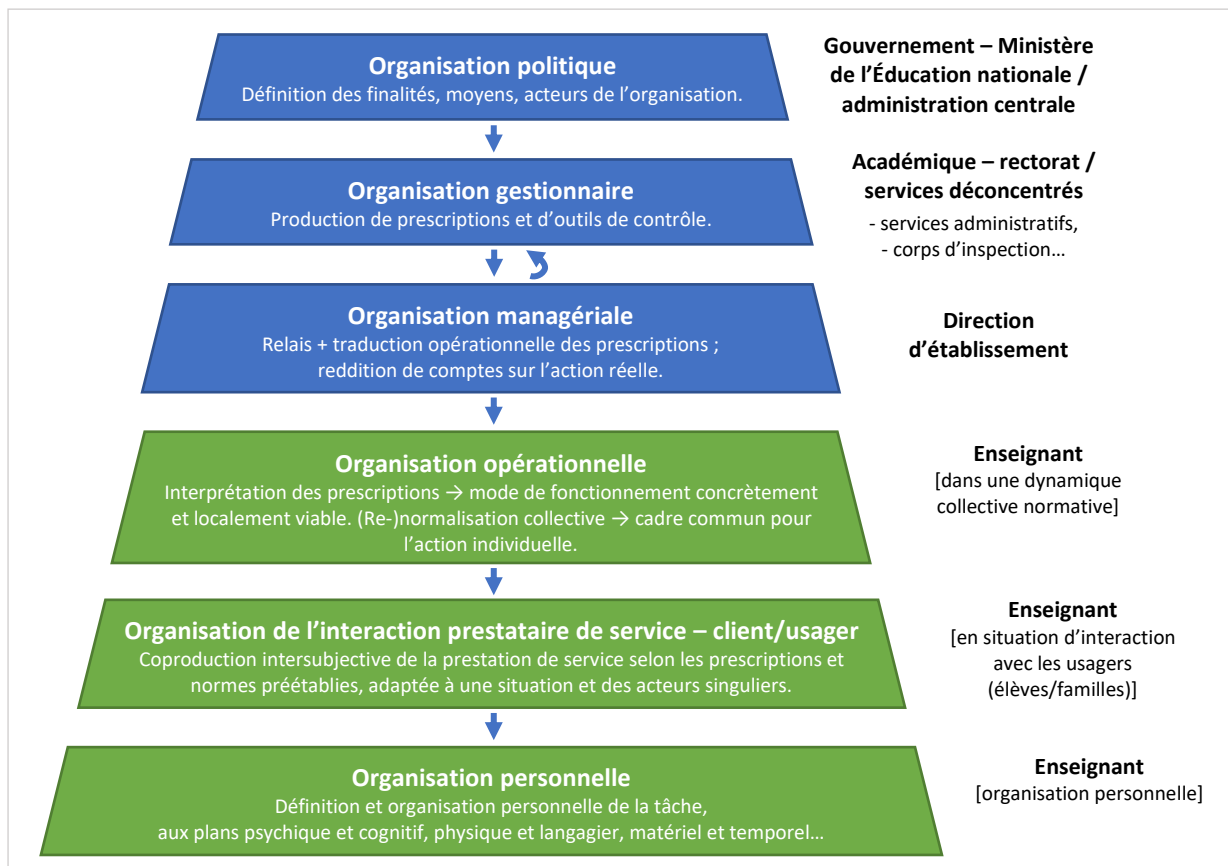


Figure 9 : Schématisation et application des six niveaux d'organisation du travail de service selon Dujarier (2006) au cas des enseignants du second degré public en France

Comme le signalent Tardif et Lessard, « l'école, comme tout lieu de travail, n'est donc pas qu'un environnement neutre ou accessoire ; sa structure même occasionne chez les enseignants des tensions qui sont au cœur de leur métier » (1999, p. 110). Les enseignants occupent ainsi une position contradictoire d' « exécutant autonome » dans une institution bureaucratique et prescriptrice définissant formellement les règles et modalités de contrôle qui cadreront leur travail. Il leur revient de déterminer les moyens qui leur permettront d'atteindre les objectifs posés, et de les trier, hiérarchiser, choisir lorsqu'ils se révèlent incompatibles ou difficilement tous réalisables. Ils sont également enjoins à poursuivre des

objectifs standardisés pour tous les élèves, tout en individualisant, en personnalisant leur enseignement (Tardif et Lessard, 1999).

Dans le Tableau 5 suivant, les auteurs ont tenté de résumer les tensions et dilemmes associés à l'organisation scolaire et qui traversent le travail des enseignants.

Tableau 5 : Les tensions et les dilemmes internes au travail enseignant en relation avec l'organisation scolaire (Tardif et Lessard, 1999, p. 79 tableau 1.1)

L'école poursuit des finalités générales et ambitieuses	Les moyens sont imprécis et laissés à la discrétion des enseignants
L'école poursuit des fins hétérogènes et potentiellement contradictoires	La hiérarchisation de ces fins est laissée aux enseignants
L'école possède une culture distincte des cultures ambiantes (locales, familiales, etc.)	L'enseignant doit y intégrer les élèves dont la présence à l'école est obligatoire et non pas volontaire
L'enseignant travaille avec des collectifs : les groupes, les classes	Il doit agir sur les individus qui seuls peuvent apprendre
L'enseignant travaille en fonction de standards généraux	Il doit tenir compte des différences individuelles
L'enseignant poursuit une mission morale de socialisation	Il poursuit une mission d'instruction et c'est surtout par rapport à elle qu'est évaluée sa performance (note des élèves)
L'école et la classe sont des environnements contrôlés	Elles sont aussi des environnements ouverts dans lesquels les élèves échappent constamment aux influences des enseignants
L'école et la classe sont régis par un temps administratif indépendant des individus, des apprentissages	L'apprentissage et l'enseignement renvoient à des temps vécus, situés dans des contextes qui leur donnent un sens
La classe est un ordre donné, déjà défini par l'organisation	Elle est aussi un ordre construit, à définir, reposant sur l'initiative des enseignants et des élèves
L'enseignant est un exécutant	L'enseignant profite d'une autonomie certaine

Il transparaît ici une tension récurrente entre cadrage et liberté pédagogique, entre prescription institutionnelle et initiative individuelle, entre mandat et mission auto-attribuée fondée sur des valeurs subjectives. La question de l'autonomie comme quête d'un équilibre entre contrainte et indépendance nous apparaît d'autant plus centrale.

Dans une analyse portant sur le travail des cadres³⁷, Cousin évoque l'autonomie comme une nouvelle forme de régulation de l'activité, nécessitant de la part des acteurs un travail de compréhension des attentes et de la façon de les transformer en résultats (2008). Il souligne lui aussi la relativité de cette autonomie, appuyée sur une injonction à la responsabilisation. Tenus par des objectifs et attentes organisationnelles de performance et d'excellence, les

³⁷ Les enseignants titulaires sont des cadres de catégorie A de la fonction publique, ce qui permet une transposition dans notre contexte, malgré des spécificités – notamment concernant la question de la concurrence, moindre dans le cas français entre établissements scolaires publics qu'entre entreprises, ou l'organisation du temps de travail particulière dans le cas enseignant.

individus sont appelés à s'engager de plus en plus, au risque d'une déstabilisation personnelle lorsque les résultats ne sont pas au rendez-vous ou que l'activité, aux modalités et objectifs imposés, ne fait plus sens. Dans un processus de déplacement des repères, d'anomisation ou *a minima* de dérégulation, l'individu est poussé à devenir « sa propre norme de référence » (Cousin, 2008, p. 26). Paradoxalement, si cette dynamique peut produire une forme d'individualisation et de repli sur soi, cela conduit également à promouvoir le principe de l'épanouissement de la personne, du développement de son identité professionnelle, de la réussite, du dépassement de soi. Il s'agirait donc d'une forme managériale présentant les obstacles comme des défis, afin de limiter la contestation et de produire une forme de servitude volontaire.

Le conflit n'est donc plus entre des acteurs, plus ou moins organisés, et des organisations, mais au sein même de l'individu. Il est renvoyé continuellement à lui-même et doit se débrouiller avec la tension entre son Moi et son Idéal du Moi. L'entreprise "réticulaire" déplace donc le conflit au cœur même de l'individu. L'angoisse de mal faire, de ne pas être à la hauteur, résulte d'un conflit intrapsychique. (Cousin, 2008, p. 28)

Dans le cas particulier des enseignants, cette évolution vers une régulation par l'autonomie se retrouve bien : Périer évoque un affaiblissement du mode de régulation porté par l'institution au profit d'une régulation autonome des situations, amenant les enseignants, face à l'inadaptation ou l'insuffisance des outils officiels disponibles, à prendre appui sur des ressources subjectives fondées sur la personnalité, la trajectoire, l'expérience personnelle mais aussi collective (2009). Que cette impulsion vers l'autonomie des acteurs se limite à une stratégie managériale ou qu'elle soit aussi plus largement le résultat de changements sociétaux mettant en cause la légitimité de l'institution scolaire et transformant les rapports enseignants/élèves et société/savoir-s, elle pose la nécessité pour les enseignants de s'engager de plus en plus personnellement dans des configurations imprévisibles et s'écartant d'anciens repères traditionnels (Périer, 2009).

Cousin poursuit sa réflexion sur la catégorie professionnelle des cadres en rappelant l'importance de distinguer, malgré leur incontestable interconnexion, l'expérience subjective du travail, l'activité et les tâches telles qu'elles sont vécues, des conditions du travail. Il précise que cette nécessaire distanciation entre pôle subjectif et pôle contextuel ou formel se joue au travers de trois entrées distinctes dans la notion de travail :

- Le travail-emploi qui construit le statut, la place sociale, les devoirs et les droits du salarié et participe à sa construction identitaire personnelle au sein de la société ;
- Le travail réel et ses tours de main, les compétences expertes et leur expression toute personnelle. L'expression de ces compétences est une traduction de l'engagement précédemment évoqué, qui certes peut être vu comme aliénant et utile à l'entreprise – ou dans le cas des enseignants à l'établissement ou l'institution – mais qui sert également les intérêts du travailleur, lui permettant de se libérer de certaines contraintes, de contourner certaines obligations, de se fixer de nouvelles règles. La possibilité d'une prise d'initiative, qui découle de l'autonomie, n'existe que dans le travail réel. Bien que limitée par le cadre organisationnel, elle peut offrir un espace de liberté et nourrir un sentiment d'auto-efficacité, de "travail bien fait". Ainsi, il semble se dessiner un potentiel d'épanouissement de soi par le travail comme activité, là où les conditions du travail peuvent pourtant constituer un frein.
- Le travail vécu, entendu comme le regard que porte l'individu sur son travail, le sens qu'il lui donne, et les sentiments éprouvés. Cette dimension du travail renvoie aux valeurs, idéaux, des plus partagés aux plus personnels, et au sentiment d'in-utilité associé à l'exercice professionnel.

Périer souligne lui aussi la tension entre « le sentiment d'une liberté accrue des enseignants dans l'exercice d'une activité enrichie de tâches qu'ils définissent et investie de significations qui leur appartiennent », et le poids moral des contraintes et responsabilités nouvelles leurs incombant (2009, p. 29).

En appui sur la théorie de la reconnaissance d'Axel Honneth et en résonance avec ces trois dimensions du travail-activité, Cousin identifie trois types d'épreuves qui sous-tendent la construction – éminemment personnelle – du sentiment de reconnaissance, sentiment constituant le vecteur d'articulation, « le pont entre [l]es deux polarités » que sont le travail et le rapport subjectif entretenu avec lui et son organisation, ses conditions objectives (2008, p. 35).

- L'épreuve subjective est basée sur le rapport individuel et personnel au travail, le jugement porté dessus, qu'il s'agisse de ce qui est accompli, ce qui est en cours de réalisation, ce qui reste à faire. Elle peut se décliner selon deux axes, en écho avec le

travail réel et le travail vécu précédemment décrits : l'acte de travail en lui-même qui passe par une expertise spécifique, des tours de main, des savoir-faire, savoir-penser, savoir-concevoir... ; et le regard porté sur le travail. Cela renvoie à la possible construction d'un sentiment de "travail bien fait" et permet à l'individu d'attribuer une valeur toute subjective, personnelle, à son acte de travail.

L'épreuve subjective ne s'éprouve pas uniquement par l'écart entre le travail réel et le travail prescrit, elle tient plus simplement au regard que portent les acteurs sur ce qu'ils ont à faire et sur les moyens qu'ils mobilisent pour le faire (Cousin, 2008, p. 36).

- « L'épreuve des pairs » ou du collectif de/au travail, peut construire les mêmes types de rapport au travail que l'épreuve subjective, mais en les médiatisant par le tiers de l'Autre Professionnel, en les soumettant au regard des collègues. Cette épreuve « porte [donc] aussi sur la sociabilité de l'individu et renvoie à sa capacité d'insertion dans le groupe » (Cousin, 2008, p. 37). Le sentiment de reconnaissance se construit alors sur la validation par les autres, individuellement ou dans une dynamique collective, de l'habileté, de l'expertise au travail, ainsi que sur la capacité à nouer des relations amicales.

Si ces deux premières formes d'épreuve sont en interaction étroite, s'appuient constamment l'une sur l'autre pour construire le rapport à l'activité, elles se déroulent dans des temps et des espaces distincts et peuvent ainsi s'autonomiser. C'est d'autant plus vrai lorsque l'activité consiste principalement en la mobilisation de ressources cognitives, et se concrétise par une production devenant le seul objet d'exposition éventuelle du travail. Dans le cas des enseignants, cette production elle-même est souvent essentiellement perceptible dans l'espace et le temps clos et difficilement partageable de la classe³⁸, renforçant encore la difficulté de la donner à voir. Ainsi cette « épreuve des pairs » ne recoupe qu'une partie de l'épreuve subjective :

³⁸ Tardif et Lessard, s'inspirant du modèle de l' « *eggs crate organization* », parlent de structure cellulaire de la classe (1999, en appui sur Lortie, 1975), ce que reprend notamment Dupriez en proposant une formulation socio-organisationnelle du problème : « le schéma organisationnel de l'école a organisé la séparation des pratiques pédagogiques et a rendu invisible à ses pairs le travail de chaque enseignant au sein de sa classe » (2015b, paragr. 29).

Il est cependant intéressant de souligner la promotion de pratiques collaboratives ouvrant la classe aux pairs, telles que les *lesson studies* importées du système japonais, et dont la transposition en France se heurte encore souvent aux conditions organisationnelles du travail éducatif (Győri, 2020; Miyakawa et Winsløw, 2009).

autant il est possible de partager les objectifs de travail, de les décrire et d'en dresser un bilan, autant il est plus difficile de dire comment on s'y est pris, et plus généralement encore de dire ce qu'a été le contenu d'une journée de travail. Ce n'est donc pas par hasard si la focalisation sur le travail porte principalement sur les conditions de travail, ce sont là des domaines qu'il est plus facile de décrire et de dénoncer, et où la reconnaissance des pairs s'exprime plus facilement, en particulier parce qu'ils partagent des expériences similaires (Cousin, 2008, p. 38).

- La troisième épreuve est celle de l'organisation. En appui sur l'évaluation formelle et officielle du travail, l'évolution de carrière – promotions, augmentations, primes... – et portant donc des enjeux symboliques comme matériels, cette épreuve peut sembler la plus objective et explicite. Néanmoins, l'expérience individuelle apparaît souvent non satisfaisante sur ce plan, ce qui conduit à la critique des conditions de travail : rémunérations jugées insuffisantes ; non prise en compte de dimensions pas ou peu visibles du travail et donc incontournable décalage entre un travail réel non ou partiellement évaluable et son évaluation effective ; imprécision des critères d'évaluation dont la définition précise est peu compatible avec le management par l'injonction au dépassement de soi et à la performance. Selon Cousin, les récompenses et sanctions, ou leur absence, ne sont donc pas toujours en phase avec la réalité travaillée. Il souligne également une cohabitation difficile entre nouvelles formes d'évaluation basée sur les résultats, les performances, et l'engagement, et anciens modèles d'évaluation prenant en compte l'ancienneté (2008). Certaines autres contraintes, comme la mobilité, peuvent par ailleurs constituer aussi bien une récompense qu'une sanction ou une épreuve.

La transposition au cas spécifique des enseignants des caractéristiques formulées ici pour cette épreuve de l'organisation peut être nuancée, mais reste en partie pertinente. Si la question des évolutions de carrières et des salaires diffère du fait du statut de fonctionnaire d'état des enseignants titulaires français, il apparaît néanmoins que le sentiment d'un niveau de salaire ne correspondant pas au travail réel est massivement partagé dans le second degré, tout comme celui d'une évolution de carrière pas ou peu satisfaisante et ne prenant pas

suffisamment en compte l'engagement dans le travail (Guibert et al., 2019)³⁹. Par ailleurs, le travail enseignant comporte également des dimensions cachées ou clandestines, relevant d'un travail vécu volontairement dissimulé ou travesti – par peur de se donner à voir, par souci de correspondre à l'image attendue du métier... – ou encore d'un travail structurellement difficile à délimiter – comme les corrections de copies ou préparations de cours occupant des espaces-temps flous et fluctuants (Champy-Remoussenard, 2010, 2014b). Enfin, la mobilité, par l'intermédiaire des mutations, est également bien souvent vécue comme une contrainte, en particulier en début de carrière (Farges, 2017, chap. 5).

Concernant l'évaluation des enseignants, le parallèle est plus difficile à faire. Pourtant, depuis les années 90 et sous l'influence du *new public management*, « à la notation⁴⁰, pratique qui s'inscrit dans une logique statutaire de gestion collective des carrières, s'est de plus en plus substituée l'évaluation, pratique qui s'inscrit dans une logique tout autre d'individualisation des parcours professionnels » (Palet, 2019, paragr. 3). Avec la mise en place du dispositif « Parcours professionnels, carrières et rémunérations » (PPCR) en 2017, cette mutation prend de plus en plus corps dans le contexte de l'enseignement public et témoigne d'un triple glissement (Palet, 2019) :

- le passage d'une approche du métier enseignant par la qualification, traduite par un titre universitaire, un diplôme ou un concours, à une approche par les compétences professionnelles, didactiques et disciplinaires mais aussi relationnelles ou organisationnelles, comme le dessinait déjà la mise en place du référentiel de compétences (Ministère de l'Éducation nationale, 2013a) ;
- la pression à la polyvalence et l'adaptabilité des enseignants, qui ne sont plus supposés seulement transmettre des connaissances et former des élèves dans le face à face

³⁹ Dans une enquête par questionnaire auprès de 2202 enseignants français du second degré de plusieurs académies, Guibert et al. observent respectivement 72 et 89 % d'enseignant "pas vraiment" ou "pas du tout" d'accord avec l'affirmation d'une adéquation entre travail réel et salaire ou celle d'une carrière reflétant l'engagement dans le travail ; 65,5 % d'entre eux déclarent par ailleurs être "peu" ou "pas du tout" satisfaits par leur progression de carrière (Guibert et al., 2019, p. 53).

⁴⁰ Les possibilités de revalorisation salariales des enseignants du second degré ont longtemps été principalement assujetties à l'ancienneté, couplée à une notation pédagogique – par un inspecteur, acteur extérieur à l'établissement et relevant du niveau de régulation intermédiaire académique – et administrative – par le chef d'établissement.

pédagogique de la classe, mais également devenir des porteurs de projets, des animateurs de réseaux, s'engager et agir à l'échelle élargie de l'établissement ;

- « l'affirmation d'une conception du métier enseignant dynamique en termes de développement professionnel et de carrière », sous-tendue par l'expression d'attentes explicites dans le cadre du PPCR en termes d'actualisation des connaissances, d'engagement en (auto-)formation, de démarche réflexive ou encore d'évolution professionnelle, par la préparation de concours ou certifications (Palet, 2019, paragr. 10).

Ainsi, trois dimensions du travail et trois épreuves associées se dégagent, et s'entrecroisent pour construire le rapport au travail, au travers notamment du sentiment de reconnaissance, et autour d'un nouvel enjeu d'autonomisation créateur de tensions entre rapport au travail et rapport à ses conditions. Paradoxalement, cette autonomie prescrite offre à l'individu, dans le cadre de conditions de travail contraignantes associées à des exigences de résultats, un espace de liberté salvateur mais circonscrit.

Dans cet espace étroit, l'individu échappe à la détermination parce qu'une part de son travail, le sens qu'il lui donne et ce qu'il en retire, échappe à l'organisation du travail. "L'individu s'en détache sans pouvoir en sortir" (Cousin, 2008, p. 39-40, citant de Certeau, 1990).

Pour poursuivre cette réflexion, nous allons nous pencher encore plus spécifiquement sur le travail des enseignants. S'il doit être situé, en particulier dans le contexte de l'enseignement public français, dans un système organisant le travail à la fois selon un axe vertical via une forte structuration hiérarchique et horizontal avec une division cellulaire du travail, il peut également être considéré comme découpé, pour un même individu, en différents blocs d'activités pouvant être à l'origine d'épreuves caractéristiques.

I. L'activité découpée en blocs : des tâches, des temps, des espaces, et des épreuves

Le travail de professeur en lycée général et technologique correspond selon le Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports (MENJS), à une mission principale – le

développement des connaissances et des compétences analytiques des élèves ainsi qu'un accompagnement dans leur orientation – et à trois grandes catégories d'activités⁴¹ (2020b) :

- la pédagogie directe, c'est-à-dire le face à face pédagogique ;
- les activités préparatoires, périphériques à la pédagogie directe (dans ou hors établissement, seul ou non, adressées – par exemple aux parents – ou non) ;
- et les missions et responsabilités complémentaires, comme les projets, les formations reçues ou dispensées, aux niveaux établissement ou académique.

Cette approche institutionnelle met déjà en évidence différents types de tâches inhérentes au travail enseignant. De la littérature de recherche portant sur la question se dégagent cependant d'autres façons de modéliser ou structurer l'activité des enseignants, et l'analyse de certaines d'entre elles devrait permettre, tout en pointant son caractère parcellaire et certaines zones de flou, une meilleure appréhension de l'activité enseignante au quotidien.

Barrère considère et analyse ainsi « quatre faisceaux de tâches : la préparation du cours, la classe elle-même, l'évaluation [et l'orientation] des élèves, le travail dans l'établissement » (2004, p. 71, 2017).

La **conception des cours** apparaît comme un travail de conciliation de prescriptions rationalisantes – fournissant de plus en plus de détails de contenus comme d'organisation – avec la liberté pédagogique de l'enseignant⁴². Cette conciliation vise à adapter, en usant de créativité, une demande institutionnelle à une réalité de terrain : faisabilité/temps/niveau des élèves... Il s'agit d'ajuster, réduire, sélectionner, et de s'appropriier les contenus : les enseignants parlent de « faire sa cuisine », « bricoler » (Barrère, 2004, p. 72). Au sujet des prescriptions et programmes, des éventuels documents supports proposés ou imposés, mais aussi des normes plus ou moins explicites se dégageant, « les enseignants décrivent [donc] ces cadres comme retravaillés et modifiés par leur propre activité » (Barrère, 2017, p. 30).

La préparation des cours est également l'objet d'incertitudes : le temps de préparation n'est pas toujours corrélé à une mise en œuvre satisfaisante en classe, comme le bon déroulement

⁴¹ Comme affiché sur le site officiel devenirenseignant.gouv.fr, qui reprend les mêmes orientations principales pour l'enseignant en collège.

⁴² La liberté pédagogique apparaît officiellement dans l'article L912-1-1 du code de l'éducation (Ministère de l'Éducation nationale, 2005)

avec un groupe ne garantit pas celui avec un autre. Il s'agit donc de mener une réflexion didactique et pédagogique sur les effets d'un cours en construction, tant en termes d'apprentissages que de motivation.

Cette part de l'activité constitue le plus souvent une source de satisfaction professionnelle, ce qui traduit aussi la place de l'amour de la discipline dans le rapport au métier (Barrère, 2004, 2017). C'est ce qui peut également en faire une épreuve spécifique du travail enseignant. En effet, il faut « faire le deuil de la discipline » (Barrère, 2002a, p. 69, 2004, p. 81, 2017, p. 36), accepter de confronter au réel d'un métier qui peut être perçu comme trop vulgarisant la satisfaction trouvée dans celle-ci, accepter de perdre ou réduire un rapport d'excellence avec elle. Si ce travail de renoncement permet ou doit permettre une montée en compétences pédagogiques et didactiques, il est aussi perçu comme bridant voire dégradant le champ d'expertise disciplinaire au sens universitaire du terme⁴³. Par conséquent, le goût plus ou moins prononcé de l'enseignant pour la relation à l'élève et pour la transmission en tant que telle pondère le degré de difficulté de ce travail de deuil.

"Faire la classe", toujours le « cœur de l'activité » malgré un élargissement des tâches des enseignants français régulier depuis plusieurs décennies (Lantheaume, 2007, p. 70), constitue logiquement l'un des quatre pôles de l'activité enseignante identifiés par Barrère. Dimension centrale dans le travail des enseignants, ce face à face pédagogique se trouve en tension entre le cours magistral décrié et une individualisation difficile à mettre en place – en raison des effectifs des groupes et du temps limité disponible. Il prend alors la forme de tentatives intermédiaires d'organisation en petits groupes et beaucoup d'enseignants tendent, lorsque la dynamique le permet, à privilégier la classe dialoguée, appuyée sur la participation des élèves. Cette participation serait d'ailleurs un indicateur de réussite du cours, témoin de compréhension et de motivation. Le cours magistral reste cependant une solution choisie en cas de retard estimé trop important sur l'avancement dans les programmes, ou de groupes trop difficiles à gérer (Barrère, 2004, 2017).

Mener la classe, c'est aussi réguler l'ordre scolaire : cela peut parfois passer par une expression autoritaire et répressive de l'enseignant face à des comportements inadaptés, mais

⁴³ Cette montée en compétences passe par exemple par un recentrage des préoccupations de l'enseignant sur les processus d'apprentissages et le dégagement de temps dans ce but – au détriment du maintien ou développement de connaissances disciplinaires de haut niveau.

aussi par la vérification du travail, du matériel, la régulation des bavardages... Cette nécessaire gestion de classe, décrite différemment selon les établissements – collège ou lycée, réputés plus ou moins difficiles... – reste un dénominateur commun dans le discours, dont une part au moins est toujours vécue comme le "sale boulot". Là encore, il y a tension :

- entre une « autorité experte, qui résorberait par la maîtrise pédagogique les risques de désordre » mais qui n'est pas toujours suffisante dans les faits ;
- une organisation trop rigide et verticale des interactions enseignant-élèves, qui provoquerait des réactions de contestation, mais qui concrètement ne génère pas nécessairement le désordre ;
- et des relations respectueuses dans une recherche d'équilibre, qui rendent l'enseignant sympathique aux élèves mais ne suffisent pas à faire oublier la difficulté à comprendre ou à se motiver dans une discipline donnée, ni n'évitent le chahut (Barrère, 2004, p. 76).

Bonne ou mauvaise, la relation avec les élèves est toujours déterminante, et la volonté de la préserver de plus en plus centrale, au risque parfois de masquer certains objectifs pédagogiques (Barrère, 2002a, 2004, 2017).

Relativement à ce constat se dégage une deuxième épreuve, éminemment contextuelle, à l'évolution imprévisible et jamais totalement contrôlable, et que Barrère appelle la « cyclothymie de la relation » (2017, p. 37). Le climat de classe poserait les bases des conditions réelles du travail enseignant. Du groupe classe à l'individu, il est ici question de la fragilité de l'autorité éducative et de la recherche permanente d'un équilibre, associé à des satisfactions, des inquiétudes, des déceptions. Prairat associe cette fragilité à une « tyrannie du présent », qui mettrait davantage à l'honneur le conformisme et l'imitation de pairs, dans l'instant, que le principe d'une transmission appuyée sur la culture et assurant une forme de « continuité générationnelle » (2012, p. 24).

Le troisième faisceau de tâches évoqué par Barrère est celui de l'**évaluation** des élèves : corvée incontournable, chronophage et empiétant sur l'espace privé, dont les transformations prescrites, qu'elles soient déjà actées ou en cours, ne font que l'alourdir⁴⁴. Concepteur et

⁴⁴ Le développement de l'évaluation par compétences, adossée au socle commun de compétences dans le cadre de la réforme des collèges, est un exemple de ces transformations (Ministère de l'Éducation nationale, de

correcteur des évaluations de ses élèves, l'enseignant est encore à la fois accompagnateur soutenant et arbitre, qui sanctionne par la note – ou la (non) validation de compétences – et qui influence l'orientation (Barrère, 2004, 2017).

Les décisions de passage et d'orientation sont alors le lieu d'une forte tension entre une logique organisationnelle qui raisonne en termes de flux et l'activité d'évaluation solitaire et tâtonnante de l'enseignant. La rationalisation "par le haut" et les grands objectifs fixés au système sont vécus comme disjoints des problèmes professionnels au quotidien et les enseignants se reconnaissent peu dans la synthèse que les conseils de classe opèrent à partir de leur propre activité d'évaluation (Barrère, 2004, p. 79).

Participant à la diversification de leurs tâches, la responsabilité grandissante des enseignants en termes d'**orientation** des élèves, tant au sein du système éducatif secondaire que dans les premières formations post-bac, est d'ailleurs associée par Barrère à ce bloc d'activités de l'évaluation. La transformation récente du système Admission Post-Bac (APB) en Parcoursup, justifiée notamment par la nécessité d'utiliser un algorithme de sélection plus transparent pour les usagers (Solnon, 2020), entretient pourtant une certaine inquiétude des familles, des élèves et des enseignants relativement à l'orientation. Une analyse récente a d'ailleurs montré comment cette nouvelle plateforme promeut paradoxalement à la fois l'égalité des chances et une certaine libéralisation du système, qui favoriserait la reproduction sociale (Frouillou et al., 2020). En effet, la mise en place de Parcoursup construirait une nouvelle stratification du système d'orientation post-bac français, minorant les écarts de statut entre différentes formations – grandes écoles et universités par exemple – tout en majorant l'importance du profil scolaire et social des établissements et donc des élèves (Frouillou et al., 2020). La place des évaluations et des avis formulés par les enseignants en lycée pour cette procédure d'admission post-bac leur confère ainsi un pouvoir relatif, dans les faits plus symbolique et factice qu'effectif, avec une place particulière pour les professeurs principaux⁴⁵. Dans un

l'enseignement supérieur et de la recherche, 2015). Si ces modalités d'évaluation sont peu transposées en lycée, la réforme du baccalauréat en cours de mise en place et par ailleurs perturbée par la crise sanitaire majeure liée à l'épidémie mondiale de COVID-19, modifie également les modalités d'évaluation, donnant une place plus importante au contrôle continu et s'appuyant sur de nouveaux programmes et formats d'évaluation.

⁴⁵ « Les membres de l'équipe pédagogique contribuent au suivi individuel, à l'information et à l'orientation des élèves du second degré qui leur sont confiés » (partie I.1)

« Le professeur principal a une responsabilité spécifique dans la mise en œuvre et le suivi des actions d'information et d'aide à la préparation progressive des choix d'orientation de tous les élèves du second degré. [...] Il coordonne pour chacun de ses élèves l'information et la préparation progressive du choix d'orientation avec le psychologue de l'Éducation nationale.

rapport des Inspections Générales récent sur la question de l'orientation, l'insuffisance de la formation des enseignants dans ce domaine est par ailleurs soulignée (Charvet, 2019).

Les professeurs du secondaire sont [...] réticents à s'engager dans ces nouvelles tâches non seulement en raison de l'absence d'une revalorisation salariale et d'une formation spécifique, mais aussi parce qu'ils éprouvent des doutes quant à leur capacité, voire leur droit à orienter des jeunes à propos de choix cruciaux pour leur trajectoire ultérieure (Frouillou et al., 2020, p. 346).

Pour Barrère, cette part de l'activité enseignante concernant l'évaluation et l'orientation des élèves est associée à une troisième épreuve, le « fantôme de l'impuissance », articulante deux dimensions (2017, p. 38) :

- d'une part, et en écho au deuil de la discipline, l'impression de (trop) baisser le niveau de son enseignement, au risque de se diminuer soi-même dans un effet miroir ;
- et d'autre part l'implication et donc la responsabilité de l'enseignant dans l'évaluation et l'orientation des élèves. Le poids du système dans le parcours de formation puis de vie des élèves entre en tension avec le sentiment d'impuissance des enseignants, qui vivent comme une contrainte le fait de devoir « évacuer vers le haut, cyniquement » les élèves les plus en difficulté, sans pouvoir proposer d'alternative satisfaisante (Barrère, 2017, p. 38).

Le quatrième faisceau de tâches identifié par Barrère dans l'activité enseignante au quotidien correspond au **travail dans l'établissement, hors du face à face avec les élèves**. L'établissement offre un lieu de travail commun, qui, s'il n'est pas – ou pas toujours – le théâtre d'un véritable travail collectif, constitue néanmoins un espace social de relations professionnelles relativement informelles, souvent basées sur des critères d'affinité. Si les salles de classe⁴⁶ accueillent le cœur du travail enseignant, l'établissement tout entier – de la salle des professeurs aux couloirs, en passant par la salle de restauration ou même les abords de la structure – est « le lieu de définition et de commentaire de critères d'appréciation professionnelle qui participent largement de l'auto-évaluation des enseignants, de leur plaisir et de leur souffrance au travail » (Barrère, 2002a, p. 71).

[...] Il contribue à la mise en œuvre des procédures d'orientation, d'affectation et d'admission » (Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2018, part. I.1 et I.2)

⁴⁶ Ou le gymnase dans le cas des professeurs d'Éducation physique et sportive

C'est d'ailleurs en partie ce qui fonde la quatrième épreuve identifiée par Barrère dans le travail enseignant, liée au besoin de reconnaissance. Elle se jouerait au sein de chaque établissement, et pourrait faire écho à l'image perçue comme socialement dévalorisée par les enseignants de leur propre activité professionnelle. Au-delà de la reconnaissance hiérarchique, et notamment du chef, il s'agit d'un jeu de regards entre pairs, mêlant jugement et solidarité professionnels, réussites données à voir et échecs plus ou moins tus, ordre et désordre scolaire (Barrère, 2002a, 2004, 2017).

Les échanges informels entre pairs, dont nous chercherons à analyser la fonction dans le travail enseignant, s'inscrivent dans cette sociabilité professionnelle sélective et élective.

Nous reviendrons sur le collectif au travail plus en détails dans le prochain chapitre. Cependant, concernant la question de la hiérarchie, précisons quelques évolutions dans les relations entre les enseignants et les chefs d'établissement, découlant de la transformation des modes de régulation de l'activité enseignante. L'implication des chefs d'établissement dans l'évaluation des enseignants est renforcée, avec la mise en place du rendez-vous de carrière dans le cadre du PPCR, qui comporte des entretiens avec l'inspecteur mais également le proviseur ou principal. Les réformes récentes induisent par ailleurs une forme de « mécano pédagogique-organisationnelle complexe » que doivent mettre en œuvre les chefs d'établissement⁴⁷ (Barrère, 2017, p. 147). Leur rôle dans l'établissement en est affirmé, et se limite de moins en moins à une organisation administrative dont la complexification nécessite l'articulation avec la dimension pédagogique. Selon Barrère, la conviction de beaucoup de chefs d'établissement de la nécessité de réformer les pratiques des enseignants, les conduit à s'engager d'autant plus facilement dans ces transformations. Cela crée une tension avec les enseignants, qui accueillent assez mal des injonctions leur paraissant empiéter sur leur autonomie pédagogique (2017).

⁴⁷ Ajustement des services des enseignants ou encore alignement d'heures de cours ("mises en barrettes") de plus en plus fréquentes, notamment dans le cadre de :

- l'accompagnement personnalisé en lycée à partir de 2010 ;
- les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI) en collège à partir de 2016 ;
- la nouvelle réforme du lycée encore en cours de déploiement et qui, permettant une personnalisation plus importante des parcours individuels des élèves, nécessite l'éclatement des classes par la construction de groupes et contraint fortement les emplois du temps des élèves comme des enseignants.

Tardif et Lessard proposent une approche du travail enseignant organisé en bloc d'activités (1999) assez proche de celle de Barrère. Ils identifient ainsi comme elle un premier pôle contenant les activités menées avec les élèves, celui de la pédagogie directe. Le second pôle concerne les activités menées pour les élèves, comprenant donc la conception didactique et pédagogique, mais incluant également les préparations et corrections d'évaluations ou les rencontres avec les parents, respectivement placées dans une catégorie à part ou relevant davantage du travail en établissement selon l'approche de Barrère. Bien que l'estimant « de moindre importance », Tardif et Lessard identifient ensuite un bloc spécifiquement dédié aux activités menées avec ou pour les collègues (1999, p. 142), qui pourrait également trouver sa place dans le travail en établissement. Enfin, les deux derniers blocs sont relatifs d'une part à la formation – formelle ou informelle, libre ou contrainte – et au développement professionnel des enseignants, et d'autre part à l'organisation scolaire – réunions pédagogiques, conseils de classe, coordination d'équipes disciplinaires (Tardif et Lessard, 1999)... Dans la structuration proposée par Barrère, ces dimensions peuvent rejoindre en partie les démarches de préparation des cours que la formation nourrit, le travail en établissement, ou même l'évaluation et l'orientation pour le cas particulier des conseils de classe.

Ainsi, l'utilisation de critères différents – la finalité ou destination de l'activité et les acteurs éventuels en présence – produit mécaniquement une autre présentation de l'activité enseignante, et renvoie à une multitude de tâches s'entrecroisant dans leur réalisation ou dans leurs effets visés, ce qui traduit aussi sa complexité. En changeant de perspective, Tardif et Lessard constatent par ailleurs que le travail enseignant est un travail « partiellement extensible », du fait de la coprésence (1999) :

- de tâches dont la durée est fixée et imposée légalement (comme les heures de cours),
- de tâches dont l'organisation temporelle – durée ou positionnement dans la journée ou semaine – est entièrement libre (comme les corrections, les préparations pédagogiques...),
- et de tâches dites résiduelles encore moins délimitées, comme par exemple penser à une nouvelle façon de présenter une leçon en regardant un film. Champy-Remoussenard donne encore l'exemple d'informations entendues au réveil et qui

peuvent faire écho à un·e enseignant·e, alors susceptible d'entamer une projection de préparation de séance en parallèle d'autres activités domestiques (2010).

Lessard et Tardif pointent ainsi la difficile séparation entre travail et non-travail, entre formel et informel (1999), d'autant plus centrale que les activités ne se déroulant pas avec les élèves occupent souvent au moins la moitié du temps de travail déclaré des enseignants en 2010 (DEPP, 2013)⁴⁸.

Adoptant le même genre de stratégie, Lantheaume et Hélou ont encore proposé une autre vision de l'organisation du travail enseignant, selon des critères exclusifs : un travail contrôlé et imposé, ou non ; qui se déroule dans le cadre de l'établissement scolaire, ou en dehors (2008; Hélou et Lantheaume, 2008). Ils ont donc obtenu une partition des espaces-temps de travail des enseignants, illustrant son extensibilité partielle et les tensions inhérentes à ce caractère spécifique.

Ils identifient par ailleurs deux sources principales de difficulté. La première concerne la mobilisation, l'intéressement, la motivation des élèves, présentées comme une gageure du métier. Les leviers potentiels utilisés par les enseignants se situent dans leurs préparations de cours comme dans la conduite de la classe et la construction de la relation (Hélou et Lantheaume, 2008) – ce qui peut s'articuler aux épreuves du « deuil de la discipline » ou de la « cyclothymie de la relation » précédemment évoquées (Barrère, 2017). Ce travail de mobilisation des élèves nécessite quoi qu'il en soit un fort engagement personnel, subjectivement coûteux (Hélou et Lantheaume, 2008). Il renvoie également indirectement à la question du sentiment de reconnaissance des enseignants, et plus précisément de reconnaissance pour soi : « l'indignité supposée des élèves à être au collège et plus encore au lycée, renvoie à une indignité pour le professeur à leur faire cours » (Hélou et Lantheaume, 2008, p. 68).

Plus largement, Lantheaume et Hélou évoquent également la dévalorisation du statut des enseignants dans une société de plus en plus critique, ce qui les place dans une situation paradoxale de besoin permanent de justification de leurs actions et décisions, notamment auprès des parents – choix pédagogiques, sanctions, évaluations – et de nécessaire respect de

⁴⁸ Voir Annexe VIII pour plus d'informations sur le temps de travail des enseignants du second degré public.

normes exogènes qu'ils doivent défendre, en tant qu'agents de l'institution (2008). Cela renvoie également au dilemme de l' « exécutant autonome », au sens de Tardif et Lessard (1999).

La deuxième source de difficulté que soulignent Lantheaume et Hélou, qui se cumule avec la multiplication des tâches et la complexification conséquente d'une organisation subjective et rationalisée du travail, concerne le caractère flou et mouvant de la frontière entre les mondes professionnel et personnel des enseignants, qui peut provoquer des sentiments ambivalents : entre le plaisir d'un temps de travail choisi et librement organisé et le poids d'un travail qu'on ne quitte jamais vraiment, et qui déborde largement sur la vie privée (Lantheaume et Hélou, 2008).

S'inscrivant dans cette perspective, Jarty constate que l'établissement scolaire n'offre souvent pas les espaces appropriés « à la réalisation des tâches les plus lourdes qui font le métier d'enseignant » (2011, p. 5). En effet, les enseignants français ne disposent pas de bureaux pour travailler hors des temps de classe. La salle des professeurs où ils se retrouvent alors est davantage un lieu de passage, peu propice à un travail nécessitant de la concentration, et qui doit donc se prolonger « hors les murs », ainsi qu'en soirée ou au cours du week-end (Jarty, 2011, p. 10). Ainsi, différents espaces et temps extérieurs à l'établissement sont investis par les enseignants du second degré pour travailler, des plus prévisibles aux moins attendus (Jarty, 2011) : un bureau ou une chambre au domicile, le café jouxtant le lycée, les transports en commun, la table de la cuisine à l'heure de la préparation du repas...

Face aux multiples difficultés que peuvent rencontrer les enseignants, différentes stratégies sont observables.

Au cours d'une journée, s'enchaînent et se répètent des moments de travail avec les élèves, sans les élèves, de pauses plus ou moins infiltrées par ce travail. Cette organisation, contrainte par les emplois du temps, itérée à l'échelle d'un jour, d'une semaine, d'un trimestre ou encore d'une année scolaire, construit la routine d'un travail se révélant structuré et répétitif, tant temporellement qu'en termes de tâches et contenus, et ce malgré des variations liées notamment à la contingence de situations éducatives par essence singulières⁴⁹.

⁴⁹ Mialaret évoque des situations dynamiques et asymétriques, « limitées dans le temps et dans l'espace, uniques et non reproductibles à l'identique », complexes et dépendant d'une multitude de variables dépendantes et indépendantes (2004, 2016, p. 66).

Le travail, malgré une part non négligeable d'imprévisibilité, s'inscrit ainsi cependant dans une structure répétitive, tant en termes de tâches à effectuer que temporellement. Les « routines incertaines » (Barrère, 2002a) qui se construisent peuvent alors constituer une ressource, reposante, comme une contrainte, lassante, usante (Lantheaume et Hélou, 2008). Les enseignants peuvent y répondre par des processus, éventuellement cycliques, d'engagement ou de désengagement. La réaction par l'action, par la production de moyens pédagogiques plus maîtrisables que leurs résultats participe à une certaine déculpabilisation. Le renouvellement des pratiques, l'investissement, la construction de projets peuvent alors contribuer à redonner du sens au travail comme conduire à une forme d'épuisement (Lantheaume et Hélou, 2008).

Pour Lantheaume et Hélou, un changement de public ou d'établissement – volontaire ou imposé – pourrait dans certains cas aider à rompre une routine. Si une telle démarche correspond à un modèle de fuite – interne ou externe, souhaitée ou contrainte – elle n'implique pas nécessairement de désengagement dans le métier (2008).

Une autre issue observée par les mêmes auteurs est celle du développement d'une activité extérieure, connectée ou non au métier – assurer quelques heures d'enseignement dans le supérieur, s'investir dans une association, dans la vie politique... – ce qui peut aider à re-construire un équilibre. Dans des cas extrêmes, assez rares, la solution adoptée est le changement de métier. Il s'agit ici encore d'une dynamique de fuite, externe, accompagnée ou non d'un désengagement.

Le collectif enfin pourrait constituer une réponse possible aux difficultés. Les enseignants semblent cependant rencontrer ici un dilemme, qui renvoie à la socialisation discrète précédemment évoquée :

Le paradoxe est le suivant : les enseignants disent souffrir de l'individualisation du métier et en appellent souvent eux-mêmes à l'équipe tout en se satisfaisant pratiquement de cette gestion individuelle du métier qui a longtemps été protectrice et dans laquelle, de surcroît, la dimension collective est loin d'être absente sous la forme des coopérations informelles, de solidarités, notamment lors de difficultés. [...] Mais c'est sous l'emprise de la nécessité d'une situation douloureuse que s'ouvre le débat. En dehors de ça, c'est une gestion individuelle, même si le "secret" pratiqué par les enseignants *in fine* ne les protège pas. (Lantheaume et Hélou, 2008, chap. 7, paragr. 46 et 50)

Ainsi, en référence au modèle de Hirschman (1972), Lantheaume et Hélou identifient trois premières postures prises face aux difficultés du métier d'enseignant (2008) :

- la défection (*exit*) correspond à la sortie de l'action (en tout cas telle qu'elle existe), à une fuite interne ou externe ;
- le loyalisme (*loyalty*) est plutôt un (sur-)engagement dans l'action ;
- la prise de parole (*voice*) consiste quant à elle en l'expression du désaccord – chez les enseignants, il peut s'agir de mobilisations syndicales par exemple.

Ils complètent ce modèle par une quatrième posture possible, également « entrevue par Hirschman » : l'adaptation – ou l'apathie (*apathy*), « mais tournée ici positivement » (Lantheaume et Hélou, 2008, chap. 7, paragr. 22). Cette posture, qui serait en fait caractéristique du métier, consiste en une négociation « [d]es situations et [d]es normes dans une visée pragmatique permettant de durer dans le métier en ménageant le plaisir et l'intérêt » (Lantheaume et Hélou, 2008, chap. 7, paragr. 22). Il s'agit de ruser, d'adapter, contourner, relativiser la règle ou la contrainte, développant ainsi une certaine *métis* ou intelligence rusée de l'action située (Jobert, 2011).

Le tableau 6 ci-après reprend et synthétise les points de vue principaux précédemment présentés sur l'organisation du travail enseignant en blocs d'activités.

Tableau 6 : Organisation en blocs d'activités du travail enseignant – mise en parallèle de différentes approches

Hélu et Lantheaume (2008)	1) Travail dans l'établissement, contrôlé et obligatoire : contraint et posté (heures de cours ; réunions obligatoires...)	2) Travail dans l'établissement, non contrôlé et non obligatoire : contraint et d'organisation libre (travail de concertation, travail logistique, travail administratif...)	3a) Travail hors établissement, contrôlé et obligatoire : contraint périphérique (correction de copies, préparation de cours...)	3b) Travail hors établissement, non contrôlé et non obligatoire : libre (autoformation, approfondissement...)
MENJS (2020b)	1) Pédagogie directe (mission d'enseignement, heures devant élèves)	3) Missions et responsabilités complémentaires (responsabilités collectives, projets, formations...)		
	2) Activités préparatoires et périphériques à la pédagogie directe (préparation de cours, suivi et orientation des élèves, conseils de classe...)			
Barrère (2004, 2017)	1) Pédagogie directe (faire la classe : faire cours, gérer les relations...)	2) Préparation pédagogique (conception pédagogique et didactique des cours et de leur déroulement...)		
	3) Évaluation et orientation des élèves			
	4) Travail dans l'établissement mais hors de la classe (échanges formels et informels entre pairs, réunions, tâches recoupant les précédentes mais se déroulant dans ce temps et cet espace...)			
Tardif et Lessard (1999)	1) Activités avec les élèves (classe, surveillance, sorties scolaires, accompagnement individuel...)	2) Activités pour les élèves (préparation pédagogique, conception et correction d'évaluations, rencontres des responsables légaux...)		
	3) Activités avec ou pour les collègues (tutorat, soutien, échanges pédagogiques...)			
	4) Activités de formation et de développement professionnel (formations officielles contraintes ou libres ; formation personnelle...)			
	5) Activités liées à l'organisation scolaire (conseils et réunions, coordination d'équipe...)			

La confrontation de ces différents points de vue, proposant des découpages plus ou moins fins et selon différents critères, met en évidence la complexité du travail enseignant, d'un "métier impossible" soumis à de nombreuses tensions, dont l'objet est humain et l'action nécessairement adressée, relayée. Pour Altet, qui privilégie une approche par la notion de pratique enseignante⁵⁰, il s'agit en premier lieu de « prendre des décisions en situation, "résoudre des problèmes et des tensions, s'adapter", "agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude" » (2014, p. 292 citant respectivement Altet, 2002, et Perrenoud, 1996). Constatant également la variété des concepts mobilisés et des propositions de définitions

⁵⁰ « On peut définir la pratique enseignante comme la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement. La pratique, ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions, réactions mais cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision » (Altet, 2002, p. 86).

autour du travail enseignant, elle propose cependant une liste de dimensions caractéristiques⁵¹ se dégageant communément de la plupart des approches et s'articulant entre elles (Altet, 2014). Parallèlement, elle identifie aussi deux traits saillants essentiels soulignant d'une part le rapport dynamique entre les intentions des enseignants et leurs mises en œuvre, dans un contexte posant des contraintes pratiques, institutionnelles, culturelles touchant à l'identité professionnelle, et d'autre part un paradoxe constitutif du métier, et pris entre stabilité et variabilité, entre répétition et innovation (Altet, 2014).

Dans cette même logique, d'autres tensions pourraient encore venir préciser ce paradoxe : entre individualisation des enseignements et standardisation, entre solitude et solidarité, entre identité professionnelle prescrite, rêvée et vécue, entre valeur pour soi du métier et statut dégradé, entre contrainte et liberté, entre formel et informel...

Les échanges spontanés entre pairs au cours d'une journée de travail au lycée, dont nous cherchons à préciser la place dans le travail des enseignants, nous semblent pouvoir constituer une clé de compréhension intéressante dans la construction d'un équilibre relativement à toutes ces tensions. Nous allons donc poursuivre en étudiant plus avant la question du collectif au travail chez les enseignants, ce qui nous permettra de situer et contextualiser les échanges informels qui nous occupent plus spécifiquement.

⁵¹ Sept dimensions – finalisée, instrumentale (apprentissages et socialisation visées des élèves) ; technique (gestes professionnels) ; interactive et relationnelle (langagière) ; contextualisée, situationnelle ; temporelle ; affective (implication émotionnelle des acteurs) ; psychosociale (objet humain ; dynamique de groupe) – sont ainsi listées (Altet, 2014).

Chapitre 3 – Le collectif enseignant entre déjà-là, possible, souhaité, empêché, prescrit...

A. Une approche générique de la dimension collective dans le travail

Dans une perspective anthropologique et sociologique, Champy-Remoussenard propose une conceptualisation des dimensions collectives dans le travail comme dimensions génériques et transversales, ce qu'elle justifie par leur caractère universel (2014a), en reprenant Schwartz pour qui « le travailleur est collectif ou [...] n'est pas » (1992, p. 49). Par leur nature difficilement appréhendable, ces dimensions collectives participent aussi à la part de mystère, d'opacité du travail (Dejours et Molinier, 1994), donnant ainsi aux relations interpersonnelles un statut particulier.

Bien que traité selon différentes perspectives, ce constat est formulé dans de multiples approches, comme en clinique de l'activité, psychologie du travail, ou dans une perspective d'analyse des pratiques en sciences de l'éducation (Champy-Remoussenard, 2014a) :

- Dans la pensée de Clot, le rapport à l'autre au travail intervient en particulier dans l'articulation entre « genre » et « style » (1999, repris par Champy-Remoussenard, 2014a; Clot et Faïta, 2000). Le genre est partagé : il répond à des règles formelles comme informelles, est régulé par des normes sociales spécifiques au groupe professionnel et inscrites dans une culture professionnelle, et renvoie donc bien au niveau collectif. Le style est la façon dont chacun fait singulièrement vivre cette composante générique qu'est le genre, se l'approprie, le tord, participant à la fois à sa stabilisation et son évolution. Genre et style s'influencent ainsi mutuellement de façon plus ou moins explicite, au travers des interactions entre professionnels. « Le métier aurait donc, pour chaque professionnel, une "double vie", chacune prenant tournure dans l'action par l'entremise de l'autre, à l'épreuve de l'autre », fondée sur les deux histoires du métier, personnelle et subjective d'une part, et collective, partagée d'autre part (Clot et Faïta, 2000, p. 18).
- Une autre approche consiste à distinguer un groupe de travail, qui serait imposé par l'organisation, de ce que Trognon et al. désignent par « collectif de travail ». Ce dernier se constituerait plus spontanément, informellement, à l'initiative de ses membres,

pour palier des difficultés soulevées par la réalité d'une activité s'écartant des attentes formelles (Trognon et al., 2004).

- Une troisième perspective mise en évidence est celle du « travail partagé » de Marcel et Garcia, subi ou choisi, et qui consiste en un partage des activités – allant de la seule division et répartition du travail alors effectué individuellement, à des réalisations collectives – en vue d'objectif-s commun-s (2010). Il s'agit donc d'une vision assez large du travail collectif, analysé comme part indissociable du travail dans son ensemble et non comme une modalité supplémentaire.

Les processus collectifs et organisationnels ne peuvent donc pas être déconnectés de la construction de l'expérience professionnelle (Champy-Remoussenard, 2014a, reprenant Lorino 2014), considérée aux plans individuels comme collectifs. Ils nourrissent et orientent en effet les trajectoires singulières, par le biais de la transmission intergénérationnelle et plus largement des influences interindividuelles, que s'approprie un sujet inscrit dans un tissu social et professionnel donné. Ils se déploient également en référence à la culture professionnelle ou au genre portés par ce tissu. Ainsi, ils ne peuvent pas non plus être déconnectés du développement de compétences, question centrale dans le monde du travail actuel. Ceci met à jour différents paradoxes, comme des évaluations individuelles appuyées sur des grilles impersonnelles⁵² visant à évaluer des compétences de façon codifiée et réglée, ne cadrant pas avec des sollicitations d'engagement, d'implication et d'initiative, ou comme l'importance grandissante donnée aux compétences collectives, malgré ces évaluations restant individuelles et les conditions de travail pas toujours adaptées à la démonstration de telles qualités (Champy-Remoussenard 2014).

Les dimensions collectives, si elles traversent toutes les sortes de travail humain, peuvent être observées plus spécifiquement encore dans les activités de service du secteur tertiaire, qui

⁵² Ces grilles d'évaluation peuvent correspondre dans le cas des enseignants aux supports utilisés lors des rendez-vous de carrière, qui présentent une liste de critères à évaluer, par un inspecteur et le chef d'établissement, selon quatre niveaux de maîtrise : « à consolider » ; « satisfaisant » ; « très satisfaisant » ; « excellent ». Une appréciation générale littérale est également prévue pour chaque acteur (inspecteur, chef d'établissement, enseignant rencontré). La décision de l'impact de l'évaluation sur l'avancement dans la carrière revient finalement à l'« autorité académique », c'est-à-dire, « selon le corps ou la situation, le recteur/l'inspecteur d'académie-directeur académique des services de l'éducation nationale (IA-Dasen)/le ministre », qui attribue une appréciation globale au travers de l'un des quatre niveaux précédemment décrits et propose un avancement accéléré d'échelon à 30 % des personnels concernés (Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2020a, p. 3 et 17-18).

impliquent un rapport à autrui central, et donc en particulier dans le domaine de l'enseignement.

Les travaux portant sur le travail enseignant ont longtemps délaissé la question collective (Kherroubi et Rochex, 2004), néanmoins cette dernière est de plus en plus étudiée ces dernières années (Champy-Remoussenard, 2014a), comme en témoignent notamment les nombreuses références listées dans le dossier de veille de l'Institut français de l'éducation (IFÉ) traitant ce sujet (Gibert, 2018).

Champy-Remoussenard propose de considérer l'activité des enseignants au prisme de deux entrées distinctes propres à leur métier, et qui caractériseraient leur rapport au collectif : « leurs relations respectives avec les adultes et avec les enfants ; le travail dans la classe et hors la classe » (2014a, p. 7). Non loin de cette perspective, nous nous intéressons quant à nous aux relations avec les adultes, plus précisément avec les pairs, collègues enseignants, dans leurs formes informelles et spontanées, plutôt dans les temps hors la classe – mais en établissement. Nous nous interrogeons ainsi sur leur place, leur fonction dans le travail au quotidien, supposant qu'ils soutiennent un rapport plus serein au métier. C'est également, plus particulièrement dans le cadre des zones d'éducation prioritaire (ZEP)⁵³, la perspective soutenue par Kherroubi et Rochex au sujet de la mobilisation collective, et ce bien qu'ils témoignent également de certains dilemmes ou points de tensions : le risque d'une « sur-adaptation » à des publics en difficulté dans le cadre de l'éducation prioritaire, et plus généralement la difficulté à donner à voir son enseignement, qu'ils estiment plus présente dans le second degré qu'en primaire (2004).

Ces tensions, par ailleurs inscrites dans des dynamiques institutionnelles et politiques de prescription du travail collectif évoquées en suivant, nous semblent d'ailleurs donner d'autant plus d'importance à la dimension informelle qui nous préoccupe, et qui pourrait se dessiner comme une manière de "faire collectif" tout en échappant, au moins partiellement, à un travail collectif plus institué.

⁵³ ou réseau d'éducation prioritaire (REP) aujourd'hui.

B. Un travail collectif officiellement et publiquement attendu...

Nous pouvons identifier, à la suite de Marcel et al. (2007), Champy-Remoussenard (2014a) ou Barrère (2002b, 2017; Lessard et Barrère, 2005), une tendance nette à la prescription institutionnelle du travail collectif chez les enseignants, et ce malgré le caractère difficilement imposable d'une telle forme de travail (Champy-Remoussenard, 2014a). Cette tendance s'articule plus largement à des impulsions internationales. En effet, en appui sur des enquêtes telles que PISA ou TALIS, des organismes comme l'OCDE, l'UNESCO ou la communauté européenne préconisent le développement des pratiques collaboratives enseignantes, en les présentant comme un levier dans l'évolution vers une école dite inclusive (Thomazet et Mérini, 2014), ou encore comme positivement corrélées à de meilleurs résultats des élèves (OCDE, 2017, d'après PISA 2015) et une plus grande efficacité et satisfaction professionnelles des enseignants (OCDE, 2020b, 2020a, d'après TALIS 2018).

À l'échelle française, le travail collectif fait également partie des attentes officielles. La notion apparaît dès la loi d'orientation sur l'éducation : les enseignants « travaillent au sein d'équipes pédagogiques », doivent « collabor[er] avec les personnels d'éducation et d'orientation », et « leur formation les prépare à l'ensemble de [leurs] missions », dont celles-ci (Ministère de l'Éducation nationale, 1989, article 14).

Le travail en équipe ou la collaboration représentent ainsi déjà une attente institutionnelle explicite, même s'ils n'apparaissent alors que dans un seul des trente-cinq articles de cette loi.

Moins de dix ans plus tard, un Bulletin officiel précisant les compétences professionnelles des enseignants mentionne à plusieurs reprises et plus en détails le travail collectif (Ministère de l'Éducation nationale, 1997).

Encadré n°1 : extraits de la circulaire n°97-123 du 23-05-1997

Dans l'introduction :

au sein de la communauté éducative, le professeur exerce son métier en liaison avec d'autres, dans le cadre d'équipes variées.

Dans la section I. Exercer sa responsabilité au sein du système éducatif :

Il est également formé à collaborer à la réalisation d'actions de partenariat engagées entre l'établissement et son environnement économique, social et culturel.

Dans la section II. Exercer sa responsabilité dans la classe :

Il a le souci d'établir des collaborations avec ses collègues de la même discipline et d'autres

disciplines ainsi qu'avec le professeur documentaliste.

[...] Conscient de l'importance, pour les élèves, d'une cohérence éducative résultant de pratiques convergentes au sein de l'équipe enseignante, il confronte ses pratiques à celles de ses collègues dans le cadre de concertations, notamment lors des conseils d'enseignement, et avec l'aide de l'équipe de direction et des corps d'inspection.

[...] Les compétences acquises par le professeur en fin de formation initiale doivent lui permettre, dans des contextes variés, de conduire la classe en liaison avec l'équipe pédagogique.

Dans la section III. Exercer sa responsabilité dans l'établissement :

Il est partie prenante du projet d'établissement qu'il contribue à élaborer et qu'il met en œuvre, tel qu'il a été arrêté par le conseil d'administration, avec l'ensemble des personnels et des membres de la communauté éducative.

Un professeur n'est pas seul ; au sein de la communauté scolaire, il est membre d'une ou plusieurs équipes pédagogiques et éducatives. Il est préparé à travailler en équipe et à conduire avec d'autres des actions et des projets. Il a le souci de confronter ses démarches, dans une perspective d'harmonisation et de cohérence, avec celles de ses collègues. Il peut solliciter leur aide, ainsi que le conseil et l'appui des équipes de direction et des corps d'inspection.

Présents à la fois dans l'introduction et dans les trois parties de ce Bulletin officiel, ces extraits témoignent de l'importance croissante de la place occupée par le travail collectif enseignant dans les demandes institutionnelles. Le professeur est supposé collaborer avec différents membres de la communauté éducative, enseignants ou non, notamment pour construire puis mener des projets, accompagner les élèves dans leur orientation, ou encore conduire sa classe. Sa formation initiale est quant à elle évoquée comme devant le préparer à ces modalités de travail collectif.

La circulaire parue en février 2010 au sujet de la mise en place de l'accompagnement personnalisé au lycée, soutient également cette logique. En effet, « l'équipe pédagogique » est chargée d' « élaborer le projet d'accompagnement personnalisé ». Ce projet est ensuite présenté et débattu en conseil pédagogique, puis validé en conseil administratif, afin que « l'équipe pédagogique met[te] en œuvre les choix retenus », en mobilisant l'ensemble des partenaires intra ou éventuellement extra-établissement disponibles (Ministère de l'Éducation nationale, 2010, p. 14). D'autre part les travaux interdisciplinaires proposés dans le cadre de l'accompagnement personnalisé appellent la coopération entre enseignants de

disciplines différentes, soulignée dans les textes correspondants⁵⁴.

La question de l'avenir de ce dispositif peut cependant se poser au regard de son nouveau traitement dans le cadre de la réforme en cours du lycée⁵⁵.

Deux nouveaux décrets, parus en 2014, formulent les mêmes attentes de travail collectif que celles précédemment présentées : les enseignants doivent travailler « au sein d'équipes pédagogiques » ou encore en « équipes pluriprofessionnelles », et ces composantes de l'activité sont reconnues comme faisant partie intégrante des missions statutaires des enseignants (Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2014a, 2014b). Les dixième et onzième items, communs à tous les professeurs et personnels d'éducation, du *référentiel des compétences professionnelles du professorat et de l'éducation* s'intitulent d'ailleurs respectivement « coopérer au sein d'une équipe » et « contribuer à l'action de la communauté éducative » (Ministère de l'Éducation nationale, 2013a, p. 3). Ces compétences sont reprises dans le cadre de la réforme de la formation des enseignants, également en cours de déploiement, et apparaissent dans les trois volets de formation identifiés (Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse et Ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, 2019).

Le travail collectif, au travers des textes officiels régissant le statut, les missions et la formation des enseignants, est donc une composante importante du travail enseignant, présente depuis plus de trente ans et correspondant à une demande de plus en plus explicite du législateur.

⁵⁴ Les Travaux Personnels Encadrés (TPE), projet pluridisciplinaire à mener en groupe par les élèves avec l'accompagnement d'au moins deux enseignants de disciplines distinctes, constituaient également une occasion – et une demande – de travail en équipe des enseignants. Cet enseignement s'est tenu entre 2005 et 2020 et a disparu avec l'amorce de la récente réforme du lycée (Ministère de l'Éducation nationale, 2020b).

Anciens textes de référence : Arrêté du 29 juillet 2005 dans le BO n°31 du 1er septembre 2005 ; Note de service n°2005-166 du 20 octobre 2005 dans le BO n°39 du 27 octobre 2005) ; Note de service n° 2011- 091 du 16 juin 2011 ; BO n°26 du 30 juin 2011 ; Note de service n°2005-174 du 2 novembre 2005 dans le BO n°41 du 10 novembre 2005.

⁵⁵ Dans l'actuelle réforme du lycée, la place de l'accompagnement personnalisé, précédemment associé à un volume horaire fixe de 72 heures par élève et par année (Ministère de l'Éducation nationale, 2010), peut être interrogée. Sa durée est définie plus soupagement puisque son « volume horaire [est] déterminé selon les besoins des élèves » et ses modalités d'organisation « fixées par le conseil d'administration » (Ministère de l'Éducation nationale, 2018, p. 35, 40, 46 et annexes par niveaux). Il est par ailleurs, dans cette nouvelle conception, dissocié d'un « accompagnement au choix de l'orientation », qui dispose de son côté d'un volume horaire spécifique indicatif de 54 heures (Ministère de l'Éducation nationale, 2018, annexes par niveau). C'est d'ailleurs à son sujet que la notion d'équipe éducative apparaît, et non plus autour de l'accompagnement personnalisé.

En portant davantage le regard vers le second niveau, dit gestionnaire, de l'organisation du travail enseignant au sens de Dujarier⁵⁶ (2006), avec par exemple la position de représentants du corps d'inspection, un point de vue valorisant le travail collectif se dégage également. Dans un rapport de l'inspection générale s'intéressant aux dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement des élèves, apparaît en effet la remarque suivante spécifiquement pour le second degré :

Les actions les plus convaincantes [...] sont généralement le fait d'**équipes** [en gras dans le texte] qui ont construit un projet spécifique et cohérent d'aide ou d'accompagnement sur la durée, en articulant avec précision le rôle de chacun des acteurs. À l'issue d'un travail collectif en amont, les professeurs d'une discipline ou d'une classe travaillent en cohérence autour de quelques axes forts (Bouysse et al., 2010, p. 129).

Ce constat conduit les auteurs à recommander, en soutien à ces dispositifs, une mobilisation dans chaque établissement du conseil pédagogique, comme force de réflexions, propositions, organisation et suivi des élèves (Bouysse et al., 2010).

Plus récemment, dans un nouveau rapport de l'inspection générale soutenant une gestion plus « qualitative » des enseignants français, le travail collectif entre pairs apparaît de nouveau, en filigrane, comme une pratique professionnelle à privilégier (Sidokpohou et Waïss, 2018). Étudiant différentes propositions et situations, éventuellement importées ou inspirées de systèmes scolaires étrangers, le document présente ainsi comme une piste « prometteuse [l'idée d'] encourager (par des primes, mais surtout des évolutions de carrière) les pratiques vertueuses (travail collectif, investissement dans la formation) » (Sidokpohou et Waïss, 2018, p. 21). Dans une analyse du modèle des échelles de carrière, comme dans l'exemple de Singapour, les auteurs soulignent également l'importance de ne pas limiter le nombre de personnes pouvant bénéficier d'un avancement d'échelon : il s'agit en effet pour eux « d'éviter des phénomènes de compétition préjudiciables à la coopération et au travail en équipe » (Sidokpohou et Waïss, 2018, p. 27). Cette précision, au-delà d'une critique du dispositif PPCR actuellement appliqué à l'Éducation nationale française et dans lequel les promotions sont limitées à 30 % des personnels éligibles, met en évidence un souci de ne pas freiner l'engagement des enseignants dans des dynamiques collectives.

⁵⁶ Voir Figure 9, p. 85.

Le travail collectif enseignant correspond également à une attente exprimée encore plus localement par les chefs d'établissement, acteurs qui relèvent cette fois de l'organisation managériale au sens de Dujarier⁵⁷ (2006). Ces derniers tendent en effet à le valoriser, le considérant comme un indicateur d'investissement des professionnels dans leur établissement (Barrère, 2014). Sidokpohou et al. relèvent aussi, dans leur enquête auprès de personnels de direction, le regret d'un investissement insuffisant des équipes enseignantes dans cette dimension collective du travail (2018). Le travail collectif, participant de la conception d'un enseignant "idéal", semble également perçu par les chefs d'établissement comme un levier potentiel de régulation et de contrôle des pratiques enseignantes – considérées individuellement ou inscrites dans une communauté de pratiques, et dont la mise en cohérence relève justement des nouvelles missions des équipes de direction (Barrère, 2014). Cela pourrait d'ailleurs expliquer certaines résistances des enseignants, qui relèveraient finalement moins d'un refus de travailler en équipe que d'une façon de s'opposer à l'évolution des formes de leur management (Barrère, 2017).

Ces différentes impulsions institutionnelles et hiérarchiques vers le collectif sont par ailleurs relayées aux plans médiatiques et politiques.

Ainsi, à l'occasion de la parution du décret d'août 2014, qui vise à redéfinir en un texte clair et unique les obligations de service et les missions des enseignants du secondaire, Vincent Peillon a listé dans un communiqué de presse quelques missions directement liées à la fonction principale d'enseignement et concernant « tous les professeurs ». Selon lui : « Le **travail en équipe** [en gras dans le texte] fera désormais partie des missions reconnues dans l'exercice du métier » (2014). L'utilisation de caractères gras souligne le poids du travail en équipe dans l'orientation que le ministère de l'Éducation nationale souhaite donner au métier d'enseignant, volonté ouvertement affichée et médiatisée.

Cette préoccupation politique comme sa médiatisation ne sont pas nouvelles⁵⁸. Ainsi, pour la rentrée scolaire 2007 par exemple, le travail enseignant est présenté dans un journal télévisé comme en difficulté et devant s'adapter à l'évolution de la société. La mise en place d'un

⁵⁷ Voir Figure 9, p. 85.

⁵⁸ Nous citons ensuite quelques exemples médiatiques choisis, sans prétendre à l'exhaustivité ou à une représentativité statistiquement vérifiée, mais qui nous semblent cependant présenter une valeur illustrative intéressante.

comité de réflexion à ce sujet est annoncée, et associée à l'implication d'une « personnalité phare : Michel Rocard » (« Le métier d'enseignant et son évolution », 2007, propos de Catherine Matausch, présentatrice). Un court reportage aux accents nostalgiques sur l'école de « l'époque » décrit le rôle et le statut social de l'enseignant comme celui d'un notable dans la société, dont les élèves se comportaient de façon irréprochable. Le nouveau métier d'enseignant, par contraste, apparaît très différent : le début de carrière, associé à des revenus qui ont peu évolué, confronterait souvent les jeunes professeurs à des situations d'enseignement difficiles car en zone d'éducation prioritaire. Selon Forestier, haut fonctionnaire également impliqué dans le comité de réflexion, la question n'est pas l'âge des enseignants placés face à des publics difficiles mais le manque de formation pour les y préparer. Watrelot, membre du Centre de Recherche et d'Action Pédagogique, précise quant à lui qu'un « enseignant, aujourd'hui, [...] ne doit plus être seul dans sa classe mais [...] doit travailler en équipe, travailler avec les parents, travailler avec les différents partenaires de l'école », de façon à pouvoir s'adapter à chaque heure de cours et à chaque élève et ainsi favoriser sa réussite (« Le métier d'enseignant et son évolution », 2007).

La notion de travail collectif est donc présentée comme une nécessité, un devoir des enseignants pour s'adapter aux mutations du système scolaire.

Le fruit du travail du comité de réflexion évoqué précédemment a ensuite été décrit par Pochard, conseiller d'État, qui explique avoir reçu de la part du gouvernement la mission de présider une commission chargée de « dresser un diagnostic de l'état de la condition enseignante » et de « tracer les contours des évolutions de la fonction et du métier d'enseignant dans les décennies à venir » (2008, p. 7). Dans ce but la commission était constituée de douze personnes, sollicitées en qualité de professeurs d'université, membres du gouvernement, inspecteurs de l'Éducation nationale, spécialistes de gestion des ressources humaines ou d'économie, sociologues...

Une série de recommandations concernant les grands types d'évolutions qui semblent souhaitables à la commission apparaissent en conclusion de cet ouvrage. Trois directions principales sont dégagées : une meilleure reconnaissance du travail des enseignants, une amélioration de la gestion des ressources humaines, et l'encouragement d'une dynamique de travail collectif. Une section entière est ainsi consacrée à ce troisième axe :

Les enseignants sont attachés à leur liberté pédagogique et à leur liberté d'organiser leur temps de travail. Ces libertés sont essentielles. Mais elles sont, aussi, génératrices d'un isolement parfois douloureux [...]. De plus en plus, la réussite des enseignants dans leur mission se jouera autant dans le travail d'équipe avec les élèves à l'intérieur de la classe que dans le face à face. Ce travail collectif, extrêmement fécond là où il est pratiqué, doit être développé (Pochard, 2008, p. 192).

La nécessité de favoriser le travail en équipe est donc clairement énoncée dans ce document, et une première piste de travail proposée est l'augmentation de l'autonomie et des responsabilités accordées aux établissements et aux équipes éducatives dans l'organisation des enseignements ou la mise en œuvre de projets. Le système des obligations de service des enseignants, basé sur la seule précision d'un nombre d'heures hebdomadaires d'enseignement face aux élèves, est aussi remis en cause car il ne prend pas en compte les autres composantes de l'activité.

Or, les autres dimensions du métier sont aujourd'hui fort peu explicitées et fort peu reconnues, notamment le travail collectif et les activités autres que l'enseignement et qui le confortent. Cette carence nuit à la perception que les enseignants ont de leurs propres missions et à une bonne prise en charge des élèves dans le cadre d'un vrai travail d'équipe. (Pochard, 2008, p. 193).

Pourtant, selon Tardif et depuis quelques décennies, les relations entre politique et acteurs de l'éducation connaissent des tensions : « l'enseignement scolaire est l'otage perpétuel de la classe politique : chaque gouvernement, chaque ministre de l'Éducation semblent vouloir y laisser leurs marques et imposer leurs réformes ! » (2007, p. 178). Les prescriptions et tendances apparaissant favorables au collectif se limiteraient selon lui aux dimensions pédagogique et curriculaire, excluant les questions d'organisation scolaire et de conditions de travail. Ainsi, « le travail collectif n'est pas vraiment collectif, car la plupart des décisions qui concernent la collectivité sont prises en dehors de l'école et par des non-enseignants » (Tardif, 2007, p. 178).

Plus de dix ans après, les mêmes constats semblent se dégager. Des impulsions politiques en faveur du développement de la dimension collective du travail des enseignants existent toujours et sont médiatiquement relayées.

Interviewé par le *Journal du Dimanche* où il annonce pour la première fois le lancement du Grenelle de l'éducation – alors désigné par la formule « Grenelle des professeurs » –, l'actuel

ministre de l'Éducation nationale évoque les trois grands objectifs qu'il vise. Son deuxième axe de travail, entre une revalorisation salariale et la modernisation du système éducatif, est la nécessité de « promouvoir l'esprit d'équipe », le devoir de « combattre l'individualisme et la solitude », ce qu'il estime être « particulièrement vrai dans l'Éducation nationale » (Blanquer, 2020a). Cette idée, reprise par différents médias ensuite⁵⁹, avait déjà été esquissée par le ministre deux ans auparavant dans une interview accordée à *l'Obs* : « un pays qui va bien est un pays qui aime et considère son école et ses professeurs, et dont les professeurs se sentent aimés. C'est aussi un pays qui valorise le savoir, qui n'est pas que dans l'individualisme et le matérialisme » (Blanquer, 2018).

Le Grenelle de l'éducation est par ailleurs décrit sur le site du ministère de l'Éducation nationale comme s'appuyant sur différents dispositifs (2020c) :

- un dialogue social proposé aux organisations syndicales de l'Éducation nationale avec la mise en place de groupes de travail ;
- des apports scientifiques par l'intermédiaire de l'invitation d'experts à communiquer dans deux évènements⁶⁰ ;
- une « concertation large avec la société civile » sous forme d'ateliers réunissant des acteurs des six collèges : syndicats, professeurs, encadrement, familles et élèves, monde associatif et économique, élus et collectivités ;
- une consultation en ligne, accessible et ouverte à tous sans demande de précision du statut des contributeurs éventuels, l'inscription nécessitant exclusivement l'indication d'un nom – éventuellement d'emprunt⁶¹ –, d'un surnom, d'une adresse de messagerie électronique et d'un mot de passe.

⁵⁹ *BFM TV* a notamment repris l'information dès le lendemain (Verner, 2020).

« L'importance du travail en équipe au sein de chaque établissement, et au-delà, avec les équipes "Valeurs de la République" » est également mentionnée quelques semaines plus tard par Blanquer, lors d'un entretien avec le journal *Le Parisien* faisant suite à l'assassinat du professeur Samuel Paty, et s'inscrivant dans le contexte sanitaire particulier de la crise de la Covid (Blanquer, 2020b).

⁶⁰ Les États généraux du numérique les 4 et 5 novembre 2020 et le Colloque scientifique « Quel(s) professeur(s) au XXI^e siècle » prévu le 1^{er} décembre 2020 au Collège de France.

⁶¹ La possibilité d'utiliser un nom d'emprunt est établie par la formule : « Dans le but de garantir l'anonymat, vous pouvez choisir n'importe quel nom » (Ministère de l'Éducation nationale, 2020c).

La question peut donc se poser, alors même que l'un des objectifs visés est une revalorisation du métier d'enseignant, de l'ouverture de cette réflexion à des contributeurs extérieurs au champ de l'éducation. En effet, ceci pourrait constituer un frein supplémentaire à la (semi)professionnalisation – et donc à la reconnaissance – d'un métier enseignant déjà « structurellement subordonn[é] » aux prescriptions d'un cadre institutionnel national (Malet, 2017, p. 156), et dont le peu de prise sur sa propre activité et son avenir pourrait être encore fragilisé. Il reste cependant à voir comment seront exploités les résultats issus de ce Grenelle de l'éducation, tout récemment parus.

En attendant, bien que les politiques éducatives récentes et actuelles prônent le développement du travail collectif et pensent des dispositifs le nécessitant, elles semblent l'utiliser essentiellement comme un outil de contrôle, un levier favorisant le « couplage entre les structures organisationnelles et les pratiques d'enseignement », limitant l'autonomie des professionnels à la conception de ressources et projets didactiques et pédagogiques assujettis à des fins institutionnellement pré-établies (Lefevre et Dumay, 2016, p. 11).

C. ... mais un travail collectif peu soutenu dans son organisation formelle

Cet appel au collectif, institutionnel et politique, relayé médiatiquement, ne s'accompagne pourtant d'aucun réaménagement du temps de travail enseignant qui permettrait d'instaurer, par exemple, des temps de concertation réguliers. Selon Barrère et Lessard, seules quelques rares reconnaissances locales, financières ou symboliques telles que l'attribution d'heures supplémentaires ou d'évaluations positives, sont mises en place pour les enseignants qui s'investissent le plus (Lessard et Barrère, 2005). L'obligation de service des enseignants est toujours exclusivement définie par le volume horaire hebdomadaire passé devant les classes, sans aucune prise en compte des autres types d'activités menées, et donc du travail collectif⁶² (Cour des comptes, 2017; Pochard, 2008).

Dans le décret d'août 2014, seules deux références explicites au travail en équipe concernent l'organisation du travail enseignant :

⁶² Ainsi que le précise le rapport de la Cour des comptes, « les obligations de service de l'enseignant ne prévoient d'horaire spécifique pour le travail d'équipe que dans le premier degré » (2017, p. 10)

- La première présente un dispositif de pondération des heures à effectuer par les enseignants exerçant dans une liste d'établissements identifiés comme relevant de l'éducation prioritaire (REP+), de façon à « permettre la prise en charge des besoins spécifiques des élèves et la mise en œuvre de pratiques pédagogiques adaptées favorisant notamment le travail en équipe » (Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2014a, introduction).
- La seconde détaille ce dispositif :

Dans les établissements relevant de l'éducation prioritaire inscrits sur une liste fixée par arrêté du ministre chargé de l'éducation nationale, afin de tenir compte du temps consacré au travail en équipe nécessaire à l'organisation de la prise en charge des besoins particuliers des élèves qui y sont scolarisés, aux actions correspondantes ainsi qu'aux relations avec les parents d'élèves, chaque heure d'enseignement, pour le décompte des maxima de service prévus au I de l'article 2 du présent décret, est affectée d'un coefficient de pondération de 1,1. (Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2014a, article 8)

De cette façon, dans certains établissements relevant de l'Éducation prioritaire, un enseignant certifié atteint un service complet à partir de seize heures et demie d'enseignement par semaine au lieu de dix-huit, et un enseignant agrégé à partir de quatorze heures au lieu de quinze. Ils pourront donc disposer d'au moins une heure "libérée", pour se consacrer au travail collectif.

Cette disposition de pondération est aussi appliquée, hors REP, à toute heure enseignée à un public du cycle terminal, avec la condition de ne pas réduire le service dû de plus d'une heure. Elle remplace alors l'ancien système, dans lequel une heure de décharge ou de "première chaire" était attribuée aux enseignants qui dispensaient au moins six heures par semaine dans ce même cycle⁶³. La justification de la mesure n'est néanmoins pas de permettre le travail collectif, mais de prendre en compte un temps estimé plus long de recherche personnelle, de préparation de cours, ainsi que d'évaluation des élèves dans le cycle terminal (Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2014a, article 6).

⁶³ L'article 5 de la circulaire du 1^{er} décembre 1950 décrivait ce système de l'heure de chaire (Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 1950).

Encadré n°2 : illustration des deux modèles de décharge avant et après l'application du décret n°2014-940 du 20 août 2014

Pour illustrer l'ancien et le nouveau modèle, prenons l'exemple d'un enseignant donnant, dans une classe de terminale, six heures de cours hebdomadaires. La tranche de six heures étant atteinte, l'enseignant bénéficiait avec l'ancien système d'une heure de chaire. Depuis septembre 2015, dans les mêmes conditions, cet enseignant dispose de 0,6 heure de décharge, ce qui correspond à un temps moins important. Cependant, un enseignant n'exerçant que cinq heures en cycle terminal n'avait précédemment droit à aucune décharge, alors qu'il en obtient à présent 0,5 heure avec le nouveau calcul.

La répartition et le volume de la nouvelle décharge accordée depuis la rentrée 2015 sont ainsi modifiés, mais de façon peu significative. De plus, en dehors du cadre REP+ dont seuls certains collèges peuvent relever, le temps nécessaire au développement d'un travail collectif entre enseignants du secondaire n'est donc à ce jour toujours pas pensé institutionnellement.

C'est d'ailleurs ce que confirme un rapport de l'Inspection générale, qui pousse même le raisonnement un peu plus loin. Évoquant l'introduction de nouveaux dispositifs de co-enseignement et de personnalisation du parcours des élèves, mécaniquement suivie par un renforcement de la présence des enseignants au sein de leur établissement, les auteurs expliquent cependant en quoi ces évolutions restent pourtant des freins potentiels au travail collectif (André et al., 2012). En effet, dans le cadre de la mise en œuvre de ces réformes, les conditions de travail des enseignants semblent s'être plutôt dégradées, « parfois avec de nombreux "trous" dans l'emploi du temps, malaisément utilisables pour la concertation (tous les professeurs concernés ne sont pas libérés en même temps) ou pour un travail personnel quand le matériel et les locaux disponibles sont insuffisants » (André et al., 2012, p. 78). Ainsi, dans un contexte où le poids des tâches à effectuer hors établissement ne diminue pas, ces évolutions non seulement ne favoriseraient pas réellement le travail en équipe, mais pourraient aussi plus largement déstabiliser l'organisation individuelle du travail des enseignants, générant « un éparpillement et [...] des pertes d'efficacité » (André et al., 2012, p. 78).

Ainsi, les incitations institutionnelles et politiques au travail collectif des enseignants semblent se heurter aux conditions réelles du travail, et peuvent apparaître comme l'une des incohérences générées et renforcées par le passage d'un niveau à l'autre dans un modèle d'organisation du travail étagé (Dujarier, 2006), lui-même influencé par des dynamiques supranationales. Pourtant, les communications médiatisées sur le sujet tendent à présenter

les enseignants comme des professionnels peu enclins à travailler ensemble, faisant peser symboliquement sur eux la responsabilité morale de cet état de fait.

Pour avancer sur ces questions, il semble à présent nécessaire de préciser davantage la notion de travail collectif ainsi que ses mises en œuvre possibles.

D. Travailler "ensemble" ? Contours sémantiques et conceptuels

Selon les approches, le thème du travail collectif est étudié et décrit en mobilisant une multitude d'expressions et de termes, tantôt synonymes, tantôt associés à des significations distinctes.

Ainsi, « malgré l'unanimité des institutions à prôner son développement, la définition du "travail collectif" reste floue » (Gibert, 2018), et s'accompagne d'une véritable « floraison sémantique » (Lessard et Barrère, 2005) dans les champs institutionnel comme scientifique. Marcel, Dupriez et Périsset Bagnoud identifient « collégialité, partenariat, travail conjoint, travail partagé, travail collectif, *team teaching*, co-intervention, pratiques collectives, concertation, etc. » (2007, paragr. 7).

Nombre de termes sont également employés en ergonomie pour évoquer les différentes modalités du travail collectif, et sont encore « décrits selon diverses caractéristiques, définis de façon différente par plusieurs auteurs, parfois employés pour des significations totalement opposées » (Barthe et Queinnec, 1999).

Grangeat et al. définissent très largement le travail collectif, sans le restreindre au travail en équipe, comme l'ensemble des « activités sous-tendues par l'existence d'une mission ou d'un projet commun aux acteurs ou par la nécessité qu'ils ont de partager des connaissances ou des ressources » (2009, p. 152). Or, officiellement, tous les enseignants du second degré se voient confier comme mission première et commune de favoriser le développement des connaissances et des compétences analytiques des élèves, et de les accompagner dans leur orientation (Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2020b). Ainsi, selon cette approche, presque toutes les parts du travail enseignant devraient être considérées comme collectives, l'inscrivant dans un système social complexe mais aux organes nécessairement interconnectés, plus ou moins fortement. Dans une perspective psycho-ergonomique, la distinction de trois modalités d'organisation du travail collectif constitue alors pour Grangeat une manière structurée de l'approcher, d'en identifier différentes formes et leurs enjeux (Grangeat, 2008, 2011; Grangeat et al., 2009).

La première modalité dégagée est celle de la collaboration, qui correspond ici à une situation dans laquelle des agents, aux compétences *a priori* comparables, partagent une même tâche prescrite, comme c'est le cas des enseignants d'une discipline donnée au sein d'un même établissement. Il s'agit de bénéficier d'une force de travail permettant d'assumer une tâche trop étendue pour pouvoir être prise en charge par un seul individu. L'enjeu est alors la construction d'une base de représentations, valeurs et savoirs communs, qui doit permettre une harmonisation entre les actions des uns et des autres.

La deuxième modalité est la coopération distribuée : dans ce cas, les buts et tâches immédiats des acteurs sont différents, mais visent un même objectif général. Des acteurs de spécialités distinctes peuvent être amenés à travailler ensemble, comme des professeurs de plusieurs disciplines enseignant à une même population d'élèves. La fonction de cette forme de travail collectif est de combiner des ressources humaines dans leur variété, afin de remplir une mission complexe. L'enjeu est alors celui de la concertation, de la mise en cohérence des actions des uns et des autres.

La troisième modalité évoquée est la coaction. Elle correspond au partage d'un espace ou de ressources matérielles, sans obligation de tâches ou objectifs communs. Si les activités peuvent sembler détachées, simplement réalisées en parallèle, une forte interaction entre les acteurs existe cependant, qui peut représenter une contrainte ou une ressource pour les enseignants. L'utilisation de salles spécialisées avec des groupes d'élèves (gymnase, salle multimédia, centre de documentation) ou les activités effectuées en salle des professeurs relèvent par exemple de cette coaction. Dans cette configuration, l'enjeu pour chacun est de mesurer et, si nécessaire, ajuster ce que peut produire son action, en termes de contraintes ou de ressources pour les autres, ce qui nécessite la construction de compromis (Grangeat, 2011; Grangeat et al., 2009).

Tableau 7 : Présentation synthétique des trois modalités de travail collectif selon Grangeat (2008, 2011)

	Caractéristiques	Fonction
Collaboration	Plusieurs personnes doivent effectuer des tâches similaires , sur le principe d'agents interchangeables. Cette modalité de travail partagé correspond essentiellement à une division du travail systémique, institutionnellement définie.	Complétive ou augmentative : cumul de compétences semblables pour faire face à un besoin quantitativement important.
Coopération distribuée	Les acteurs doivent effectuer des tâches distinctes en appui sur des compétences spécifiques, afin d'atteindre des buts immédiats différents , mais s'inscrivant dans un objectif plus large commun .	Intégrative : combinaison raisonnée de compétences spécifiques.

	Cette coopération peut relever de la division systématique du travail (plusieurs enseignants de différentes disciplines réunis par un groupe classe commun ; situations de co-enseignement prescrites...), mais peut aussi découler d'une initiative des équipes (projets...)	
Coaction	Les agents partagent un espace de travail, des ressources matérielles , ce qui impacte leur activité. Ces situations découlent essentiellement de contraintes organisationnelles.	Débative : construction de compromis, des conditions optimisant simultanément le bon déroulement des activités de tous.

Le point de vue de Schmidt, à qui les trois fonctions du travail collectif résumées dans le Tableau 7 ont été empruntées (Grangeat, 2008, 2011, reprenant Schmidt, 1994), permet une mise en perspective de cette approche. En effet, ce dernier identifie trois systèmes dont l'appréhension lui semble indispensable à la compréhension du travail collectif :

- « Le champ du travail partagé » : il s'agit d'un ensemble interconnecté de processus en cours, à venir, projetés, d'objets physiques ou sociaux, d'interfaces matérielles ou symboliques avec eux, et sur lesquels porte ou s'appuie le travail collectif. Il s'agit aussi des contraintes techniques et opérationnelles que doivent respecter les travailleurs (Schmidt, 2002, p. 20-21, traduction personnelle).

Pour les enseignants, ce champ peut ainsi renvoyer à des groupes d'élèves partagés, à des démarches pédagogiques, aux programmes, au matériel et aux ressources disponibles (ordinateurs, vidéoprojecteurs, ressources documentaires, accès à internet...).

- « Le dispositif coopératif de travail » : il comprend les acteurs engagés dans un système d'activités interconnectées, se trouvant de ce fait eux-mêmes en situation d'interdépendance, ainsi que les modalités d'organisation primaires du travail collectif (Schmidt, 2002, p. 20-21, traduction personnelle).

Dans le contexte qui nous occupe, ce dispositif comprend donc les enseignants se trouvant impliqués dans des réseaux d'un type ou d'un autre (équipes pédagogiques réunies par le partage de groupes d'élèves ; équipes disciplinaires devant se mettre d'accord sur des progressions, des évaluations communes, le partage de ressources matérielles...), ainsi que les conditions d'organisation de leur activité plus ou moins partagée (attribution des niveaux d'enseignement, construction des emplois du temps...).

- « Le travail d'articulation » : il concerne les processus réflexifs de régulation, de mise en cohérence d'activités interdépendantes mais distribuées, et se déploie de manière continue (Schmidt, 2002, p. 20-21, traduction personnelle).

Cela peut évoquer pour les enseignants différents temps de réunions formelles tels que les conseils de classe ou les conseils pédagogiques, des temps d'échanges moins cadrés entre collègues convenant d'un rendez-vous pour travailler ensemble, des communications par des canaux variés comme l'affichage en salle des professeurs ou l'envoi de message électroniques, par la voie hiérarchique ou directement entre collègues. Il peut aussi s'agir d'échanges plus spontanés, informels, à l'occasion d'une rencontre dans un couloir, en salle des professeurs, lors du déjeuner...

Nous faisons à ce sujet l'hypothèse que ces moments d'entre-deux, qu'ils soient ouvertement orientés vers une tâche professionnelle ou non, participent à la régulation du travail dans son ensemble et dans ses dimensions collectives.

Marcel propose une autre approche lexicale comme structurelle de la dimension sociale du travail enseignant, qu'il décline en travail conjoint et en « travail collectif ». Le travail conjoint ou interindividuel renvoie à des pratiques de coopération ou collaboration intersubjectives, impliquant deux ou un petit nombre d'enseignants et éventuellement un partenaire extérieur. Le travail collectif s'appuie quant à lui sur un véritable « acteur collectif », ce qui a conduit l'auteur à élaborer le modèle du « collectif d'enseignants » (2006, 2009; Marcel et Garcia, 2010). Dans ce but et en appui sur une recension de travaux sur la question, l'auteur a dégagé plusieurs dimensions fondamentales dont l'articulation permet de comprendre les conditions d'existence et les principales caractéristiques de cette « forme sociale autonome », irréductible à une simple addition de ses membres (Marcel, 2006, p. 86).

Le cadre organisationnel, qui s'exprime à différents niveaux macro-, méso- et microscopiques, apparaît à la fois comme générateur de prescriptions pouvant constituer tantôt des contraintes, tantôt des points de repère ou des ressources, et comme producteur de « zones d'incertitudes » au sens de Crozier et Friedberg, pouvant elles aussi constituer des obstacles ou des espaces interstitiels de liberté d'action (1977). À partir de deux logiques d'analyse complémentaires des stratégies individuelles des acteurs d'une part, et d'ensembles entrecroisés de ressources et de contraintes organisationnelles et structurelles d'autre part, Crozier et Friedberg modélisent le concept de « système d'action concret ». Il s'agit d'un

« ensemble humain structuré qui coordonne les actions de ses participants par des mécanismes de jeux relativement stables et qui maintient sa structure, c'est-à-dire la stabilité de ses jeux et les rapports entre ceux-ci, par des mécanismes de régulation qui constituent d'autres jeux » (Crozier et Friedberg, 1977, p. 286).

En référence aux travaux de Mintzberg, la fonction de coordination des tâches remplie par ce cadre organisationnel est soulignée et déclinée, selon six mécanismes relevant de ses différents niveaux d'expression : l'ajustement mutuel appuyé sur la communication informelle entre les acteurs (1) ; les relations hiérarchiques permettant la formulation de consignes ou l'explicitation de cadres d'activité formels (2) ; différents processus de standardisation impulsés institutionnellement ou sous-tendus par une culture professionnelle, et concernant les méthodes de travail (3), les résultats (4), les compétences attendues et la formation des acteurs (5), ou encore les normes professionnelles (6) (Marcel, 2006 reprenant Mintzberg, 1982). Les manques et décalages inévitables de la coordination prescrite par l'organisation seraient à la fois ce qui rend indispensable et ce qui permet une coordination réelle et contingente des tâches, les collectifs de travail produisant alors plus ou moins explicitement leurs propres règles de fonctionnement. « Ainsi, l'efficacité dynamique du collectif de travail qui permet d'organiser effectivement le travail par ceux qui le font compense les faiblesses d'une coordination ou d'un cadrage au sein d'un établissement scolaire » (Amigues et al., 2010, p. 8).

Le modèle proposé par Marcel comporte une dimension dessinant les « arrière-plans » de l'activité individuelle et collective (2006, p. 87), à partir de différentes approches, relevant de la psychologie ergonomique, de la psychologie et de la sociologie des organisations, de la clinique de l'activité, de la psychosociologie, et de leurs applications aux sciences de l'éducation. Il s'agit des représentations partagées qui constituent un arrière-plan cognitif, axiologique et symbolique pour le collectif (Marcel, 2006, reprenant Leplat, 1997). Il s'agit encore de la culture d'organisation, agissant à différents niveaux : des valeurs et croyances, profondément ancrées et difficilement explicites, aux attitudes et opinions, plus facilement exprimées mais également moins stables (Marcel, 2006, reprenant Delobbe et Vandenberghe, 2004). La notion de genre professionnel au sens de Clot est également mobilisée, « genre qui définit par des gestes, des mots et des sous-entendus une sorte de diapason professionnel commun » et qui reste en partie implicite (Clot, 1999, p. 4). Le concept de culture

d'établissement est lui aussi utilisé, conçu en référence à Crozier et Friedberg comme un système d'action organisé (1977), et explicité par Gather Thurler comme :

[un] ensemble de règles du jeu organisant la coopération, la communication, les rapports de pouvoir, la division du travail, les modes de décision, les manières d'agir et d'interagir, le rapport au temps, l'ouverture sur l'extérieur, le statut de la différence et de la divergence, la solidarité [et dont les éléments sont] sous-tendus par une culture commune aux membres de l'établissement

(Gather Thurler, 1994, p. 20; Gather Thurler, 2000, p. 99, citée par Marcel, 2006, p. 87).

Marcel identifie ensuite, en lien avec les arrière-plans professionnels, avec les prescriptions organisationnelles et leurs reconceptualisations individuelles et collectives – influencées par les relations interindividuelles – et avec les stratégies et buts de chaque acteur, les modalités de construction d'un accord.

Comme point de départ de la construction de son modèle du collectif d'enseignants, Marcel choisit la conception de l'activité collective de Leplat, qu'il utilise pour articuler entre elles la plupart des notions précédemment présentées. Il s'agit d'une activité « mise en jeu conjointement par les membres du groupe en réponse aux exigences de la tâche affectée au groupe », tâche « considérée au sens large de but(s) à atteindre » et « prescrite plus ou moins explicitement par l'organisation ». Les membres du groupe de travail sont les « individus qui participent à l'exécution de la tâche, de manière indépendante » et « coordonnée », et la distinction est faite entre une équipe formelle, désignée par l'organisation – comme une équipe pédagogique d'enseignants, structurellement réunis par leur attribution commune d'une classe donnée – et un groupe de travail effectif⁶⁴. Enfin, le groupe doit être en mesure d'ajuster la tâche prescrite, de la redéfinir, en tenant compte des ressources matérielles, temporelles et subjectives disponibles, ainsi que des préférences et valeurs du groupe (Marcel, 2006, p. 200, citant Leplat, 1997, p. 187-188).

C'est aussi de cette approche que Marcel extrait la dernière dimension constitutive de son modèle : la collaboration, qui s'exprimerait notamment par « des formes d'entraide » (Marcel, 2006, p. 88). Reprenant l'idée de « mise en jeu conjointe », il évoque une situation de dépendance mutuelle des acteurs dans leur travail, nécessitant une articulation des activités

⁶⁴ C'est la même distinction qu'opèrent Trognon et al. entre un « groupe de travail », imposé dans leur terminologie par l'organisation, et « collectif de travail » (2004, p. 418). De son côté, Perrenoud distingue de même la « pseudo-équipe » de l' « équipe » (1997, paragr. 8).

afin d'atteindre les buts des uns et des autres, éventuellement déclinés individuellement mais interdépendants et/ou dirigés vers un objectif commun plus large. Les processus communicationnels fonctionnels ou relationnels sont dans ce cadre identifiés comme primordiaux, notamment en tant que vecteurs « d'échanges d'expériences et de transformation de l'expérience en savoirs pratiques » multipliant le potentiel d'adaptation et d'accommodement du collectif (Marcel, 2006, p. 88, reprenant Osty, 2003, p. 215).

La Figure 10 ci-après est une proposition de représentation synthétique du modèle de collectif d'enseignants proposé par Marcel, qui correspond donc à un groupe d'enseignants engagés fortement dans un système d'actions conjointes en vue d'atteindre un objectif commun, comme dans le cadre d'un projet, et usant des zones d'incertitudes, notamment ménagées par le jeu des différents niveaux de prescription, pour se construire des marges d'autonomie (2006; Marcel et Murillo, 2014). S'il ne peut être assimilé à une équipe formelle, rien n'interdit *a priori* qu'une telle équipe devienne un collectif d'enseignants, selon un processus de construction contingent, au moins partiellement arbitraire, inscrit dans un contexte organisationnel et humain permettant, tout en le limitant, son développement (Crozier et Friedberg, 1977).

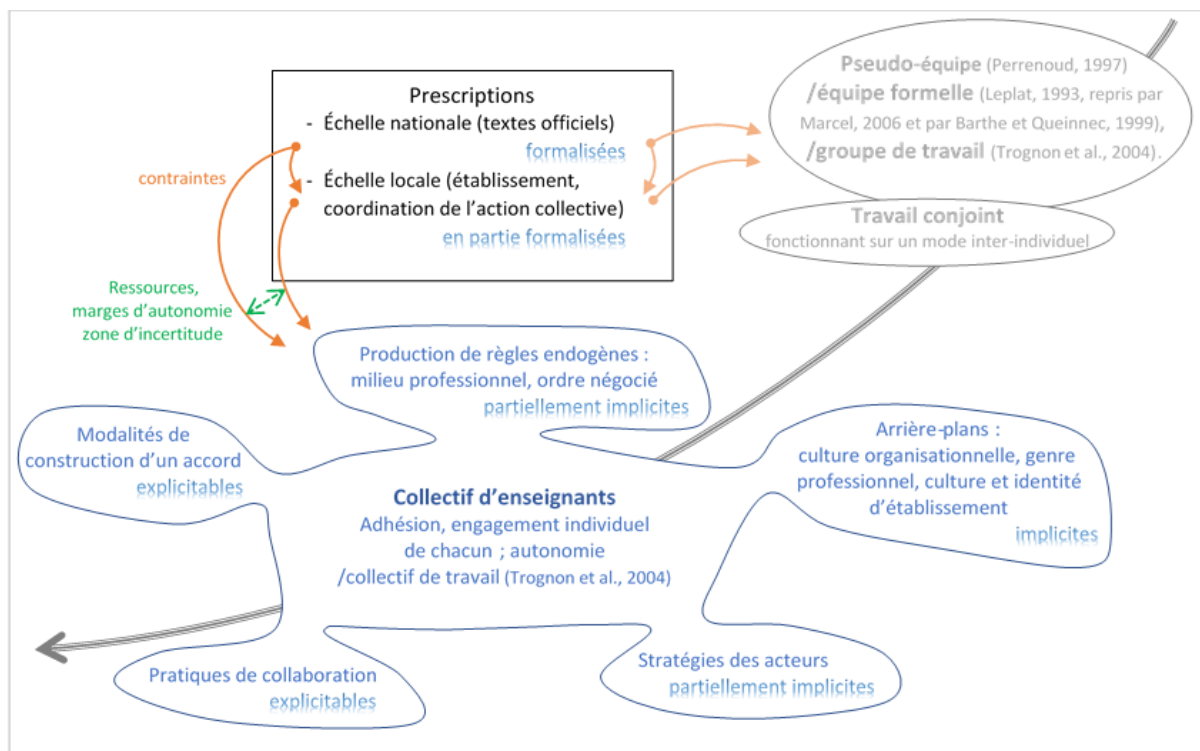


Figure 10 : Le collectif d'enseignants modélisé par Marcel (2006) – proposition d'une représentation synthétique

Marcel et Garcia ont par ailleurs conçu, selon une approche inductive à partir d'une enquête qualitative⁶⁵, une catégorisation identifiant cinq formes hiérarchisées du travail partagé des enseignants, et dont les deux dernières modalités nécessitent « que la relation entre enseignants soit choisie (certainement pas décrétée ou prescrite) et qu'elle prenne en charge une interconnaissance des enseignants concernés » (2011, p. 140). Cela fait écho à la conceptualisation du collectif d'enseignants, qui ménage une place importante à l'autonomie de ce groupe et la liberté de ses acteurs. Ils ont ensuite mis en évidence des relations entre ces cinq formes de travail partagé et les différentes modalités (par conflit socio-cognitif, médiation par les pairs ou relation de tutelle, ou encore par vicariance) et catégories d'objets d'apprentissage professionnels (savoirs relatifs à la socialisation professionnelle ou savoirs relatifs à la tâche) (Marcel et Garcia, 2011). Cela les a conduits à la conclusion que « des savoirs professionnels [relatifs à la socialisation professionnelle et à la tâche, dans ses dimensions pédagogiques et didactiques] sont construits par le biais du travail partagé et qu'ils sont mobilisés dans les pratiques d'enseignement, ce qui contribue au développement professionnel de l'enseignant » (Marcel et Garcia, 2010, 2011, p. 141).

Cherchant à étudier l'influence du caractère contraint ou spontané de l'engagement des enseignants dans une dynamique collective de travail et sur leur développement professionnel, Lorino a de son côté dégagé deux types de collectifs (2014) :

- la communauté de pratiques, qui se construit de façon naturelle et informelle, en appui sur le genre professionnel, et dans laquelle les membres sont donc unis par une solidarité mécanique telle que définie par Durkheim ;
- la communauté de processus, qui réunit des acteurs de métiers ou spécialités éventuellement distincts mais complémentaires, et qui concerne des interactions contraintes, s'inscrivant dans une forme de solidarité organique au sens de Durkheim.

Pour lui, c'est le « jeu combiné » de ces deux formes collectives au travail qui permet le développement de compétences professionnelles (Lorino, 2014, p. 213). Ces dernières ne devraient donc pas être vues comme individuelles ou collectives mais plutôt comme organisationnelles, mettant en effet en jeu des acteurs singuliers, engagés dans des collectifs

⁶⁵ L'enquête a été menée auprès de professeurs documentalistes de l'enseignement agricole.

– faisant ou non communauté –, évoluant eux-mêmes dans un cadre organisationnel. Cet emboîtement permettrait une « "enquête de compétences", qui n'est rien moins que la reconception continue de l'activité organisée, menée par les acteurs directement ou indirectement concernés » (Lorino, 2014, p. 213).

Dans une démarche articulant le modèle du collectif d'enseignants et le concept de l'auto-efficacité de Bandura, et défendant « la nécessité de la prise en charge "simultanée" des dimensions individuelles et collectives pour explorer le fonctionnement des collectifs de travail », Marcel et Murillo ont repris et complété l'échelle de collaboration précédemment évoquée, en lui ajoutant deux premiers niveaux : « aucune collaboration » et « discussions informelles » (2014, p. 3)⁶⁶.

Tableau 8 : Niveaux de collaboration selon Marcel et al. (2011; Marcel et Murillo, 2014)

Niveau	0	1	2	3	4	5	6
Qualification	Aucune collaboration	Discussions informelles	Cohabitation (simple coprésence)	Coordination (information réciproque)	Collaboration (élaboration commune mais distribution des tâches)	Coopération (prise en charge conjointe des élèves)	Co-élaboration (articulation didactique et pédagogique, co-évaluation)

Nous pouvons ici observer une illustration de la polysémie caractérisant le champ sémantique du travail collectif, en considérant l'exemple du terme "collaboration". Il est en effet employé dans des sens différents dans le modèle développé par Marcel, où il s'agit d'élaborer ensemble un dispositif en distribuant le travail selon les spécialités au sein d'une équipe, et dans celui développé par Grangeat, où il renvoie à la division du travail plus largement, plusieurs personnes effectuant des tâches identiques, sur le principe d'agents interchangeable.

L'application de cette grille d'évaluation des niveaux de collaboration auprès des différents membres d'une équipe d'enseignants afin de les amener à évaluer leur niveau de collaboration avec chacun de leurs collègues, a permis aux auteurs de construire une « matrice du collectif » dont ils ont tiré deux indices, mesurant respectivement « la mobilisation du collectif et les divergences d'appréciations dans la collaboration » (Marcel et Murillo, 2014, p. 11). Obtenant alors un outil d'analyse du fonctionnement des collectifs d'enseignants, ils l'ont éprouvé auprès d'un échantillon de trois équipes en effectuant des croisements avec quatre

⁶⁶ Le Tableau 8 donne une présentation synthétique de cette échelle. Voir l'Annexe IX pour plus de détails et pour un aperçu des premières exploitations qui en ont été faites par les auteurs.

autres variables, concernant « l'efficacité du fonctionnement du collectif et la qualité du travail fourni » (Marcel et Murillo, 2014, p. 2). Ils ont ainsi pu vérifier le caractère discriminant de leurs indices, et ébaucher – au regard du petit nombre de collectifs étudiés – deux pistes de réflexion.

La première concerne l'absence de relation observée à cette échelle d'expérimentation entre l'indice de mobilisation de l'équipe et les perceptions de l'efficacité de son fonctionnement, de la qualité de son travail et de son niveau de convivialité, ce qui pourrait selon les auteurs résonner avec la théorie de la force des liens faibles.

Mise en évidence par le sociologue américain Granovetter, cette approche soutient que les relations interindividuelles reposent sur des liens de forces variables⁶⁷ au sein de dyades, pouvant être catégorisés en liens forts, faibles ou absents, et que les liens faibles seraient « indispensables aux acteurs pour identifier et saisir des opportunités se présentant, ainsi que pour s'intégrer au sein de communautés », tandis que les liens forts, bien que « favorisant la cohésion localement », au sein de groupes déterminés, soutiendraient à une échelle plus large une « fragmentation globale » (Granovetter, 1973, p. 1378, traduction personnelle). En effet, les liens faibles permettraient de connecter entre eux différents réseaux, agissant comme des ponts facilitant la circulation d'informations, favorisant le renouvellement des idées, donc l'adaptation et la créativité, et limitant l'isolement d'un groupe par rapport aux autres.

Par ailleurs les caractéristiques du système d'éducation français, dans lequel la division du travail enseignant reste un mode d'organisation majeur – horizontale et verticale, entre établissements, entre enseignants de disciplines différentes, d'une même discipline se partageant les classes d'un établissement, entre enseignants et partenaires extérieurs... – rendent compréhensible la présence non négligeable de liens faibles entre ses acteurs, structurés dans des réseaux plus ou moins circonscrits et plus ou moins interconnectés.

Dans l'évolution des systèmes sociaux, la source la plus importante de liens faibles est peut-être la division du travail, car la spécialisation et l'interdépendance croissantes se traduisent par une grande variété de relations entre rôles spécialisés, relations dans lesquelles on ne connaît

⁶⁷ La force d'un lien est décrite par Granovetter comme dépendant de quatre critères : durée, intensité émotionnelle, degré d'intimité (basé sur le niveau de confiance mutuelle), et services réciproques (1973). Les liens forts relient typiquement les membres d'une famille ou des amis entre eux, entretenant des relations soutenues et directes, fondées sur des logiques de réciprocité, fréquentes et durables, et à fortes charges émotionnelle et affective. Les liens faibles caractérisent quant à eux davantage des réseaux relationnels plus distendus, moins denses en termes d'interrelations, s'établissant plus spontanément et ouvertement.

qu'une petite partie de la personnalité de l'autre (Granovetter, 1983, p. 203, traduction personnelle)⁶⁸.

Bien que cette conception par les réseaux d'acteurs et la force ou la faiblesse des liens entre eux soit plus large que la notion de collaboration professionnelle utilisée dans l'étude de Marcel et Murillo, ces derniers la pensent pertinente pour comprendre l'estimation de l'intensité de la collaboration faite par les enseignants des trois équipes étudiées, et donc pour expliquer la faible relation observée entre le niveau de mobilisation de l'équipe et les autres variables prises en considération. Si l'avantage de liens faibles au niveau individuel est présenté comme aisément compréhensible, compte tenu des bénéfices qu'ils produisent et de leur faible coût en termes de temps et d'engagement personnel (émotionnellement, affectivement et pratiquement), Marcel et Murillo invitent cependant à interroger « leur intérêt et leur efficacité pour le collectif » (2014, p. 11). En appui sur l'idée, également formulée par Granovetter (2006), que l'incorporation de normes dans des réseaux d'acteurs est un levier de développement de confiance interindividuelle et rend possible l'action collective, et que ce processus de socialisation est favorisé dans des réseaux denses présentant de nombreux liens forts, Marcel et Murillo avancent finalement l'hypothèse que « la diversification des formes de collectifs dans un établissement (des collectifs plus ou moins formalisés, plus ou moins institutionnalisés, etc.) pourrait être favorable à l'efficacité de chacun des collectifs » (2014, p. 12).

La deuxième piste de réflexion esquissée par Marcel et Murillo s'appuie sur leur observation, dans les trois équipes étudiées, que les divergences d'appréciation quant à l'engagement dans la collaboration semblent positivement liées à l'efficacité du fonctionnement du collectif ainsi qu'à la qualité perçue de son travail, suggérant l'intérêt de désaccords au sein du groupe. Mobilisant les apports de la psychologie sociale autour de la dynamique des groupes, les auteurs formulent alors l'hypothèse selon laquelle les désaccords devraient, afin de mobiliser le moins d'énergie possible au sein de l'équipe et de n'entraver ni ses processus d'entretien ni de ceux production, « rest[er] cantonnés dans l'implicite », mais constitueraient cependant

⁶⁸ Citation originale : *"In the evolution of social systems, perhaps the most important source of weak ties is the division of labor, since increasing specialization and interdependence result in a wide variety of specialized role relationships in which one knows only a small segment of the other's personality."* (Granovetter, 1983, p. 203)

alors un espace de régulation favorable à l'efficacité du groupe (Marcel et Murillo, 2014, p. 12, d'après Anzieu et Martin, 1994).

La quantité d'énergie utilisable étant définie, plus un groupe dépense de l'énergie à maintenir à tout prix sa cohésion (en utilisant divers moyens qui sont autant de mécanismes de défense), moins il lui en reste pour progresser vers ses objectifs et plus sa production sera réduite (Anzieu et Martin, 2013, p. 173).

Reprenant par ailleurs l'idée selon laquelle l'organisation collective s'appuie aussi sur l'incorporation de normes et la construction d'un accord collectif, en référence notamment à la théorie de la justification, Marcel et Murillo soutiennent la possibilité d'une mise en cohérence de leur hypothèse avec ces principes en esquissant l'articulation de deux niveaux, deux « sphère[s] du collectif », implicite et explicite, tacite et publique (Marcel et Murillo, 2014, p. 12, reprenant notamment Boltanski et Thévenot, 1991).

Définir le travail "ensemble" relève donc d'une entreprise complexe, comme en témoigne la diversité des approches – présentées pourtant de façon non exhaustive – et la multiplicité sémantique et conceptuelle qui les caractérise. Appréhender cette dimension générique du travail qui s'incarne de façon contingente, protéiforme et dynamique dans le milieu de l'enseignement ici étudié, nécessite « des variations à la fois d'angles et de distances focales d'observation », prenant en considérations des logiques intra- et interpersonnelles, organisationnelles, écologiques (Thomazet et Mérini, 2014, paragr. 11).

Néanmoins, afin de tenter de comprendre comment s'organise concrètement ce continuum dans le travail enseignant, entre travail individuel et collectif dans ses différentes formes, il peut être utile de s'intéresser à quelques observations du travail partagé entre enseignants issues de la littérature de recherche en sciences de l'éducation.

E. Entre équipes formelles et parts collectives effectives du travail des enseignants au sein d'un établissement

L'équipe est un vieux mot, lié dans ses origines à l'idée d'embarquement (l'équipage du navire) et de travail en groupe. Elle évoque des images d'élan, d'effort collectif, de solidarité. Alors que ce terme restait confiné au domaine du labeur matériel (l'équipe d'ouvriers) ou de certains jeux collectifs, il tend à être utilisé et prôné dans un très grand nombre de secteurs sociaux et à des niveaux variés de responsabilité : conseil, entreprise, recherche, enseignement, formation, santé... Tout cela alors même que sur le plan privé et ses marges publiques, l'individualisme ne cesse de s'affirmer à travers les soubresauts économiques (Maisonneuve, 2014, paragr. 6).

Au regard de l'utilisation faite du terme "équipe" dans le milieu du travail enseignant, il paraît légitime de chercher à comprendre ce que serait cette forme de collectif, et dans quelle mesure ce choix lexical peut correspondre à une réalité professionnelle.

Pour Mucchielli (2013), une équipe est une forme particulière de groupe restreint au sens d'Anzieu et Martin (2013) ; elle doit en présenter conjointement tous les critères, supportés et renforcés par un désir de collaboration visant à la réussite de l'équipe. Cette notion fait ainsi écho au concept de collectif d'enseignants développé par Marcel (2006). Nous précisons en Annexe X les critères établis par Anzieu et Martin pour définir un groupe primaire et leur mise en correspondance avec l'approche de l'équipe par Mucchielli, ainsi que les conditions que ce dernier identifie pour l'émergence de cette entité dynamique qui naît, évolue, peut se déconstruire.

Dans un établissement du second degré, sur le papier, de multiples équipes d'enseignants peuvent être énumérées : les équipes pédagogiques, constituées par l'ensemble des professeurs intervenant auprès d'une même classe ; les équipes disciplinaires, composées de tous les enseignants d'une même discipline ; les équipes de professeurs principaux, éventuellement déclinées par cycle d'enseignement ; les équipes de coordonnateurs, comprenant un professeur représentant de chaque discipline ; des équipes pluridisciplinaires, constituées autour de l'organisation de certains enseignements ; des équipes de projets... S'y ajoutent également des équipes pluriprofessionnelles, des liens avec d'autres équipes formelles telles que l'équipe de direction ou de "vie scolaire", et des interactions avec et autour des élèves, de leurs familles ou responsables légaux. La prise en considération de ces divers regroupements institués, de leurs rapprochements et recoupements, permet d'approcher la complexité de la structuration en réseaux d'acteurs dans le monde du travail enseignant.

Le terme "équipe" est donc effectivement employé, à la fois dans les textes institutionnels et par les acteurs eux-mêmes, et peut correspondre aux différentes modalités, éventuellement croisées, de travail collectif au sens de Grangeat (2008, 2011), en premier lieu du fait d'une division mécanique du travail. Une équipe disciplinaire se trouve ainsi dans une situation de collaboration, tandis qu'une équipe pédagogique relève davantage de la coopération distribuée, chaque membre présentant une spécialité et une fonction distincte à articuler à celles des autres. Dans ces deux exemples, l'activité collective peut également relever de la

coaction, puisque l'exercice dans un même établissement implique régulièrement le partage d'espaces ou de matériels spécifiques. La question peut cependant se poser, au-delà de leur construction formelle, de l'existence réelle et pratique de ces regroupements en tant que collectifs, en tant qu'équipes de travail. En d'autres termes, il s'agit de considérer les différentes "équipes d'enseignants" au prisme de leur degré d'engagement dans un travail partagé réel, en référence par exemple au modèle du collectif d'enseignants et à l'échelle de la collaboration associée (Marcel, 2006; Marcel et Garcia, 2011; Marcel et Murillo, 2014). Dans cette même perspective, Perrenoud distingue de son côté la « pseudo-équipe, qui n'est qu'un arrangement pour se partager des ressources, sans véritable confrontation des idées, ni échanges sur les pratiques », et deux autres niveaux d'implication : « réfléchir ensemble », c'est-à-dire réfléchir collectivement sur les pratiques (pédagogiques), en gardant la responsabilité de ses groupes d'élèves, et en maintenant en marge d'éventuelles activités de groupes fortement coordonnées ; « agir ensemble », qui correspond à un stade supérieur impliquant en plus le partage plus ou moins étendu de la responsabilité des élèves, et remettant en cause le principe d'une cellule-classe close à tout autre enseignant (Perrenoud, 1997, paragr. 8).

Si la réalité des équipes institutionnelles précédemment citées en tant que véritables équipes de travail ou collectifs d'enseignants peut être mise en doute, et que leur fonctionnement peut sembler le plus souvent se limiter à des degrés de collaboration ne dépassant pas la coordination – basée sur l'information réciproque – dans l'échelle de Marcel, il existe cependant des dimensions incontournables de travail partagé entre enseignants, imposées dans un établissement, dont le cadre peut justement être l'une de ces "équipes".

Il s'agit des conseils d'enseignement de début et fin d'année, rassemblant les équipes disciplinaires, et dans lesquels les enseignants d'une même discipline peuvent choisir d'éventuels nouveaux manuels, fixer des dates de devoirs communs, évoquer des besoins de matériel ou encore, parfois, construire une progression commune. Ces rencontres se limitent cependant souvent à des réunions biannuelles.

Il s'agit aussi des conseils de classes, trimestriels et parfois complétés par des bilans de mi-trimestre inscrits dans certains projets d'établissement. Pendant ces réunions, les équipes pédagogiques se retrouvent pour faire le point sur une classe, puis individuellement sur chaque élève de cette classe, au plan des résultats, de l'attitude, de l'évolution... Cependant,

l'organisation de ces conseils ne laisse dans les faits que peu de temps d'échanges pour chaque élève ; le plus souvent, le professeur principal prépare donc en amont les appréciations générales à porter sur les bulletins trimestriels et se contente de les lire à l'assemblée pour validation, ou légère modification. Par ailleurs, la concomitance de certains conseils de classes ne permet pas toujours à tous les enseignants de se rendre à chaque conseil les concernant.

De plus, l'investissement des enseignants dans ces réunions d'équipe semble limité par au moins deux types de « malaises » professionnels dépassant d'ailleurs ce cadre (Barrère, 2002b, 2002a, 2017) :

- Le peu de crédit accordé aux décisions du conseil de classe, en raison des nécessaires régulations et gestions de flux réalisées *a posteriori* par les chefs d'établissement, et de l'application depuis 2015, dans un contexte de pression au non-redoublement, de réformes contraignant à « proposer une orientation en fin de seconde quelle que soit la situation scolaire » (Barrère, 2017, p. 190). Cela renvoie au « fantôme de l'impuissance » relatif à l'évaluation et l'orientation des élèves.
- La difficulté d'évoquer un désordre scolaire connu dans une ou plusieurs classes, faisant écho à au moins deux autres des quatre épreuves professionnelles décrites par Barrère, autour de la relation avec les élèves, directement mise à mal, et autour de la reconnaissance, en particulier par les pairs.

En effet, de telles situations peuvent avoir un impact important sur l'image – pour soi et pour les autres – de l'enseignant concerné, qui devient un « enseignant chahuté », associé à divers stéréotypes négatifs : incompétence, attitudes méprisantes envers les élèves... Ainsi, ce type de difficultés de gestion de classe n'est souvent abordé que de façon superficielle ou détournée, voire tu – notamment en conseil de classe – et peut conduire à des formes de désengagement des enseignants concernés. À ce sujet, Barrère rapporte l'exemple d'une enseignante « chahutée » qui, invitée par une collègue à évoquer ses difficultés dans le cadre du conseil de classe à venir, ne s'y est finalement pas rendue, ce qui a ensuite provoqué un échange tendu avec elle (2017).

Ces temps sont donc souvent vécus comme « une obligation de service [...] avant tout ennuyeuse » et à la légitimité contestée (Barrère, 2002b, p. 484).

Il s'agit encore de réunions ponctuelles, pouvant être imposées par le chef d'établissement ou par le corps d'inspection, pour évoquer un point précis, comme des démarches à effectuer par les professeurs principaux de seconde ou terminale au sujet de l'orientation de leurs élèves pour l'année suivante, ou la mise en œuvre de réformes. Ce sont souvent de simples réunions d'information, plus que de réels temps de travail collectif.

Ces moments formalisés de travail collectif occupent une faible part du temps de travail des enseignants, puisqu'ils s'inscrivent dans un ensemble de tâches effectuées avec la communauté éducative qui représente en moyenne moins de 7 % de ce temps total de travail⁶⁹. Ainsi, pour Anne Barrère, qui observe paradoxalement chez les enseignants à la fois l'expression du regret de l'individualisme de leurs collègues et une volonté de défendre leur autonomie singulière, « force est de constater que malgré les textes officiels, bien des enseignants, loin de se situer à l'intersection de plusieurs équipes, ne se sentent appartenir à aucune d'entre elles » (Barrère, 2002b, p. 482, 2017).

Outre ces exemples formalisés, effectifs mais limités de travail en commun, d'autres temps de partage professionnel sont à considérer ici. En effet, toujours selon Barrère, le travail collectif des enseignants peut concrètement s'inscrire dans trois catégories (2002b) : le travail obligatoire précédemment évoqué, le travail autour des projets, et les échanges informels. Ces trois entrées pourraient être complétées par le travail partagé que nécessitent certains enseignements pluridisciplinaires, tels que l'accompagnement personnalisé, certains enseignements d'exploration, et de nouveaux enseignements proposés dans le cadre de la réforme du lycée en cours de déploiement⁷⁰. Là encore, la nature contrainte ou volontaire de ces dimensions collectives et le degré d'implication des enseignants varient, d'un contexte à l'autre et dans le temps.

De façon générale, alors que l'on pouvait s'attendre à ce que la réforme du lycée [de 2010] favorise les échanges au sein des équipes disciplinaires et par niveau de classe, il apparaît que, dans certains établissements, une fois dépassé le stade de la mise en place en classe de seconde,

⁶⁹ D'après des estimations remontant à 2010 et consultables en Annexe VIII.

⁷⁰ « Certains enseignements proposent des approches pluridisciplinaires nouvelles : l'enseignement scientifique commun en première [et terminale], les enseignements de spécialité "Humanités, littérature et philosophie", "Histoire, géopolitique, sciences politiques". Ils permettent des regards croisés sur de grandes questions de culture ou de connaissance du monde contemporain. » (Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2020c)

le nombre de réunions est retombé. Il est à noter d'ailleurs que plusieurs enseignants (et notamment ceux qui disent l'avoir toujours pratiqué) ont déploré le manque de travail en équipe et l' "individualisme des collègues" (André et al., 2012, p. 81)⁷¹.

Un travail collectif peut s'organiser autour de projets pédagogiques, favorisés et fédérés par l'obligation d'un projet global d'établissement depuis 1989. C'est cependant moins souvent le cas en lycée que dans le cadre de collèges situés en REP, où les besoins de régulation de l'ordre scolaire et la nécessité de faire face aux difficultés diverses motivent particulièrement ces pratiques. En effet, le projet fait partie des solutions proposées dans ces circonstances pour offrir aux élèves une approche différente de l'école et de l'apprentissage. Cette variation de l'investissement des enseignants dans le travail en équipe sur projet serait « d'ailleurs la seule différence notable entre ces établissements et les autres » (Lessard et Barrère, 2005, p. 128). En collège – REP ou non – comme en lycée, les projets peuvent aussi être portés par des individualités, et s'ils sont toujours centrés sur les élèves, ils ne le sont donc pas forcément sur le collectif enseignant. D'autre part, les "équipes" construites autour de projets dépendent fortement des affinités entre collègues, et sont soumises aux aléas des mutations, aux convergences ou divergences de points de vue, aux appartenances syndicales... À ce sujet, Barrère parle d'une « sociabilité professionnelle affinitaire », qui, à l'intérieur comme hors du cadre des projets, se transforme en une « culture de travail » caractérisée par des échanges informels (Barrère, 2002b, p. 485).

L'établissement, avant d'être un lieu de travail collectif ou individuel, est un lieu commun de travail, où les enseignants se côtoient inévitablement – ainsi qu'ils côtoient l'ensemble des autres personnels. La structure de base de l'enseignement, bien que peut-être partiellement transformée par l'apparition d'enseignements coconçus ou coanimés ou par le développement des usages numériques et de l'utilisation de réseaux sociaux⁷², reste

⁷¹ Extrait d'un rapport des inspections générales de l'Éducation nationale, et de l'Administration de l'éducation nationale et de la recherche.

⁷² À ce sujet, Capelle et Rouissi évoquent par exemple comment les réseaux sociaux peuvent devenir pour certains (jeunes) enseignants des espaces professionnels de socialisation entre pairs, participant à la construction de leur identité professionnelle. Elles montrent en quoi, en référence aux collègues comme aux élèves, ils participent au brouillage des frontières entre sphère privée et professionnelle, et occupent une place en tension, entre prescription de dispenser une éducation aux médias et à l'information et injonction sociétale de protection des données des élèves et des enseignants eux-mêmes (2018). La crise sanitaire mondiale en cours, avec ses périodes de confinement nécessitant la mise en place tantôt d'enseignements à distance tantôt d'enseignements hybrides, nous semble rendre ces questionnements d'autant plus sensibles.

principalement – et traditionnellement – basée sur le principe de la juxtaposition de cellules-classes en huis clos (Barrère, 2017; Dupriez, 2015b; Lessard et Barrère, 2005). Cependant cet espace professionnel "intime" s'entrouvre, se parle, se partage oralement, à l'occasion d'une rencontre en salle des professeurs, dans un couloir... Les dernières enquêtes TALIS révèlent ainsi que les enseignants français sont parmi les moins coopératifs de l'OCDE, tout en les positionnant pourtant également parmi ceux déclarant le plus souvent discuter ensemble de la progression dans leurs apprentissages de certains élèves (OCDE, 2014 / TALIS 2013, 2020a / TALIS 2018)⁷³.

Les enseignants échangent ainsi très régulièrement, informellement, autour de leurs élèves, de certaines séquences ou préparations de devoirs, au gré des intérêts communs, des affinités, amitiés éventuelles, ou encore de conflits, qui organisent le parc enseignant de l'établissement en groupes affinitaires.

De multiples clivages existent, basés sur des critères variables, comme par exemple les méthodes et types de pédagogies adoptées, les relations aux élèves jugées plus ou moins respectueuses – le "mépris systématique" des élèves étant généralement très mal vu, bien qu'une certaine forme d'humour caractéristique de la salle des professeurs existe aussi à ce sujet (Barrère, 2002a, 2017). Les enseignants se jaugent et se jugent, se reprochant parfois de ne pas travailler assez – faible renouvellement des cours, trop peu de notes... – ou se soupçonnant de ne pas être compétents dans leur discipline (Barrère, 2002a, 2017).

Des aspects *a priori* plus annexes jouent aussi un rôle important dans ces clivages : fumeur ou non ? Cantine, gamelle ? Thé, café, rien ?... Il y a trois décennies, Dutercq a ainsi montré comment certains objets, apparemment secondaires, pouvaient favoriser la constitution relativement informelle de réseaux d'enseignants dans un établissement secondaire. L'identification de ces réseaux « permettrait alors de mieux mesurer la qualité d'engagements, en suivant comment, au gré de conciliations successives et de mobilisations extensives, ils ont été transportés dans une dimension supérieure, celle de l'établissement » (Dutercq, 1991, p. 96, 1993).

⁷³ Voir l'Annexe XI pour une reprise des résultats de TALIS 2018 concernant la collaboration professionnelle, les échanges et la coordination pour l'enseignement.

L'ordre ou le désordre scolaire, déjà évoqués précédemment, constituent un autre facteur pouvant impacter les relations entre enseignants ; ils peuvent en effet fonder une réputation, bonne ou mauvaise, colorer des jugements interpersonnels. Le désordre scolaire "chez les autres" peut mettre mal à l'aise, rendre compatissant... Mais « l'attention et le regard portés sur les classes des autres sont toujours peu ou prou un moyen de se rassurer soi-même sur sa propre autorité », et l'aide en cas de difficulté peut se révéler extrêmement compliquée à apporter (Barrère, 2002b, 2002a, p. 208, 2017). En effet, si un enseignant cherche par exemple à aider un collègue en intervenant dans sa classe, au-delà d'un effet immédiat éventuel, cela peut se révéler inefficace à long terme, accentuer l'image de fragilité de l'enseignant "chahuté" auprès de ses élèves, et être parfois vécu comme déstabilisant voire humiliant par ce dernier.

Dans les établissements difficiles et reconnus comme tels – comme en REP – une action collective sur l'ordre scolaire semble possible parce que « les problèmes d'autorité concernent tout le monde » (Barrère, 2002a, p. 221). Ailleurs, ils restent l'affaire d'une multitude d'individualités ne parvenant pas à s'organiser en groupe ou en équipe, créant un sentiment d'impuissance et de culpabilité. « Dans la réalité du travail, l'établissement est pour [les enseignants] moins le lieu de mobilisation que de construction d'une réputation, d'une image professionnelle synthétique construite, en silence, par le regard des autres » (Barrère, 2002a, p. 234). Une condition pour parler de ses difficultés pourrait être de ne pas en avoir trop, ou au contraire que tout le monde en ait ?

Ainsi, l'engagement dans des pratiques de travail partagé semble aussi devoir être analysé au prisme de ce rapport au regard de l'autre, y compris au-delà de difficultés éventuellement rencontrées. Selon Champy-Remoussenard, l'organisation du travail enseignant en fait une activité relativement isolée, en tout cas par rapport aux pairs, et plus largement à d'autres adultes, ce qui créerait un « déficit de visibilité, de reconnaissance et même de connaissance de son métier » (2014a, p. 8). Parler de son travail, le donner à voir, participerait donc d'une « quête de reconnaissance et de légitimité » et de la construction de son identité professionnelle. « Mais le regard de l'autre, s'il rompt la solitude et constitue un appui, une réassurance et une source de reconnaissance est aussi une menace potentielle, une intrusion dans l'intimité du travail » (Champy-Remoussenard, 2014a, p. 8).

Perrenoud affirme d'ailleurs que ce qui explique le besoin de taire ses pratiques peut aussi relever, plus ou moins consciemment, d'une volonté d'autoprotection :

si l'on se débrouille, durant des années, pour entourer les pratiques d'une grande opacité, c'est que chacun y trouve son compte : ne pas questionner pour ne pas être questionné, ne pas s'étonner pour ne pas susciter l'étonnement, ne pas exprimer de désaccord pour ne pas risquer d'être, à son tour, mis en question (1997, paragr. 16).

Pour lui, parler de ses pratiques doit s'apprendre et ne peut s'improviser : des principes de fonctionnement, des règles doivent être établis, pour permettre à chacun de s'exprimer dans un climat de confiance. « Pour "tirer son épingle du jeu" sans "se retirer du jeu", chacun a besoin d'une formation plus substantielle sur ce qui se joue dans un groupe d'adultes » (Perrenoud, 1997, paragr. 28). Il explique également que travailler ensemble a un coût non négligeable, mais également des avantages, même s'ils n'apparaissent souvent qu'à long terme. Ainsi, la perspective d'un investissement important – en temps, en réflexion, en compromis... – sans résultat apparent peut décourager, et les techniques et méthodes à mettre en place comme les bénéfices et objectifs visés doivent être explicités.

Ces considérations trouvent par ailleurs un écho dans le constat selon lequel « l'organisation scolaire supporte aisément un certain type de discours lors des moments collectifs (projets pédagogiques, journées de formation, journées pédagogiques, etc.) très différents du travail effectif réalisé au sein des classes » (Dupriez, 2015a, paragr. 40). Cet écart peut relever de difficultés d'origine structurelle – organisation (post-)bureaucratique du travail qui, malgré des évolutions tendant à l'autonomisation des établissements⁷⁴ et promouvant le travail collectif, reste profondément marquée par une division cellulaire, inscrite dans l'histoire et la culture des systèmes éducatifs (Dupriez, 2010, 2015a) – comme de réticences plus individuelles concernant le choix de rendre visible pour ses pairs son propre travail pédagogique. Ainsi, en dépit de recherches défendant le modèle de l'« établissement mobilisé », jugé globalement plus « efficace » pédagogiquement (Dupriez, 2015a), ou celui de l'établissement comme « organisation apprenante » qui favoriserait le développement

⁷⁴ « En comparaison avec les tendances observées dans le reste du monde, la décentralisation demeure toutefois extrêmement modeste à l'issue de ces réformes et confie bien peu de pouvoir aux établissements. [...] Entre l'État et les collectivités locales, les établissements publics disposent d'une autonomie modérée qui leur permet de gérer un petit budget et d'opérer des choix sur certaines orientations pédagogiques, sur la dotation horaire ou encore sur l'attribution des classes aux enseignants. » (Dupriez, 2015a, paragr. 21)

professionnel et par suite la « qualité de l'enseignement-apprentissage » (Gather Thurler, 2019; Progin Romanato et Gather Thurler, 2011), et malgré l'existence d'exemples concrets pouvant se situer à divers niveaux d'engagement dans le collectif, les prescriptions de travail en équipe, de développement de projets, nourries localement, nationalement et internationalement, peinent à se transformer en pratiques effectives. C'est également la part d'imprévisibilité inhérente à toute situation d'enseignement qui fonde l'attachement des enseignants à leur autonomie, alors vue comme principal levier d'action et d'adaptation possible (Progin Romanato et Gather Thurler, 2011). Périer voit aussi cette incertitude comme un facteur d'explication de l'individualisme relatif persistant dans le métier d'enseignant, s'articulant, en particulier dans le cas des professeurs débutants du second degré, avec un rapport personnel à la discipline ainsi qu'aux élèves ou groupes classes (2019b).

Pourtant, certaines conditions réunies pourraient soutenir la possibilité et l'efficacité d'un travail collectif. Dupriez identifie ainsi un certain niveau de confiance entre pairs, un sentiment personnel de compétence et un désir de chacun d'améliorer son travail pédagogique. Ces trois dimensions sont couplées à la nécessité que le recours au collectif « permet[te] d'articuler le travail dans l'établissement avec le travail dans la classe », c'est-à-dire qu'il porte sur les préoccupations réelles et quotidiennes des enseignants (Dupriez, 2010, p. 9, 2015a). Gather Thurler évoque quant à elle l'indispensable construction d'une base de représentations communes, qui permettrait de clarifier les objectifs, les processus et les dispositifs, et favoriserait l'engagement dans un travail partagé et son effet en termes de développement professionnel (Gather Thurler, 2019). Cela rejoint la thèse de Grangeat, selon laquelle le travail collectif, au moins dans sa forme "collaboration", est associé à ce même enjeu de « représentations opératives partagées », qui interagissent avec les « modèles opératifs individuels », aidant au processus de conceptualisation et favorisant donc encore le développement professionnel (Grangeat, 2011, p. 83). Il décrit ces représentations communes comme :

- en constante évolution, au gré de leur mobilisation individuelle et collective et des effets produits ;
- internes et privées lorsqu'elles sous-tendent une réflexion personnelle, ou externes et rendues (partiellement) publiques lors d'échanges entre collègues autour de leur activité ;

- incertaines dans leurs interprétations subjectives, le sens qui leur est individuellement attribué n'étant jamais totalement lisible pour les autres, mais « suffisamment compatibles entre elles pour permettre à chacun de comprendre comment l'autre traite les problèmes » (Grangeat, 2011, p. 83).

La construction de telles représentations partagées serait à inscrire dans une culture professionnelle dont l'existence, la consistance ou l'unicité peut se heurter au caractère le plus souvent faiblement articulé⁷⁵ d'un établissement en tant qu'organisation (Draelants, 2006; Draelants et Dumay, 2011; Dumay et Dupriez, 2010). Draelants et Dumay mettent en lumière que, en dehors de situations particulières – « établissements d'élite », « difficiles », connaissant des spécificités en termes de *leadership* ou de localisation par exemple –, la construction d'une culture organisationnelle propre à un établissement est loin d'aller de soi (2011, p. 40).

Le travail collectif enseignant est donc publiquement prescrit sans développement suffisant de conditions organisationnelles le permettant, parfois absent, parfois embryonnaire, parfois souhaité ou regretté par les enseignants eux-mêmes, peut-être plus rarement déployé dans certaines conditions spécifiques. Dans tous les cas, il pose question. Les objectifs et intérêts d'un "travail ensemble" ne sont pas toujours clairs, et l'investissement personnel qu'il représente peut constituer un frein. Au-delà de dimensions systémiques mettant en tension la prescription du collectif avec une certaine insuffisance de moyens, le paradoxe d'enseignants regrettant l'absence de travail collectif tout en défendant leur autonomie d'action individuelle (Barrère, 2017; Lantheaume et Hérou, 2008), peut amener à penser l'individualisme comme un mécanisme de défense, une tentative d'auto-préservation – tantôt par rapport au jugement que pourraient porter les pairs, tantôt par rapport au décalage entre des valeurs personnelles et la façon dont certaines prescriptions institutionnelles se mettent en œuvre...

Le travail au quotidien dans un établissement "ordinaire" semble cependant s'inscrire dans un

⁷⁵ Un système faiblement articulé est caractérisé par la ténuité des liens entre ses différents sous-systèmes ou unités d'organisation, et par l'isolement que cela produit du point de vue des individus. Dans le cas du système éducatif, cela « renvoie à l'idée que les classes sont des unités organisationnelles largement indépendantes les unes des autres, même si d'autres formes de découplage (entre, par exemple, les intentions et les comportements effectifs) peuvent aussi être décrites au sein des établissements » (Dumay et Dupriez, 2010, p. 79).

tissu d'interactions largement informelles, sur fond de sociabilité affinitaire (Barrère, 2002a, 2002b, 2017; Lessard et Barrère, 2005), et au gré des opportunités que ménagent les emplois du temps. Les regroupements ainsi opérés ne concordent pas toujours avec les équipes formelles, et ne bénéficient en général d'aucune reconnaissance institutionnelle.

Pourtant, les échanges verbaux hors et dans l'établissement entre les enseignants qui sympathisent sont le terreau quasi-constant d'échanges professionnels, et occasionnellement aussi la racine d'initiatives de plus ou moins grande ampleur. (Barrère, 2002a, p. 234)

Cette communication informelle entre enseignants semble alors prendre une place singulière dans leur quotidien, que nous allons considérer plus en détails.

Chapitre 4 – L’informel : un jeu entre les rouages ?

A. Échanges informels, interface entre travail partagé et autonomie subjective des enseignants

Les enseignants sont donc des « travailleur[s] de l’interaction » qui « n’agi[ssent]t jamais seul[s] » (Tardif et Lessard, 1999, p. 411) et dont l’exercice professionnel, articulé autour de la relation aux élèves, révèle pourtant sans s’y réduire une forme d’isolement, notamment liée à l’organisation scolaire. Entre solitude partagée et collectifs singuliers, chacun est également soumis aux regards des autres, en particulier des pairs. Se dessine ainsi un autre axe dilemmatique autour de l’individualité et du collectif, pour un "métier impossible" déjà inscrit dans un réseau de tensions entrecroisées : entre travail théorique, prescrit, réel et réalisé ; entre autonomie et contrainte, aux plans pédagogique et didactique, temporel, spatial ; entre instruction et éducation ; entre valeur pour soi et pour les autres ; dans l’articulation entre les concepts restreints ou élargis de travail... En effet, au-delà des pressions hiérarchiques et institutionnelles pas toujours compatibles avec l’organisation et la réalité du travail individuel comme collectif, les enseignants semblent eux-mêmes pris entre le regret d’un partage insuffisant du travail entre pairs et l’importance qu’ils accordent à leur autonomie.

Ils désirent, d'une part, un partage des problèmes et des coûts associés à leur solution et, d'autre part, le maintien d'une zone de liberté personnelle, voire de fonctionnement privé en classe, avec les élèves, lorsque tout semble sous contrôle et source de plaisir et de valorisation (Tardif et Lessard, 1999, p. 436).

Cette tension est encore complexifiée, par la difficulté à donner à voir certains types de problèmes – comme ceux touchant à l’ordre scolaire – d’une part, et par le sentiment de reconnaissance que peut apporter le partage de réussites professionnelles d’autre part, dans un déplacement du curseur entre invisibilité et visibilité (Honneth, 2005). Il s’agit donc de chercher un équilibre, singulier et dynamique, entre préservation d’une intimité professionnelle, désir d’autonomie, réflexe de protection de soi, et exposition des pratiques, quête de reconnaissance, recherche de lien social, besoin d’aide...

En abordant le travail collectif sur la base d’une définition large ne le réduisant pas à un strict travail d’équipe – alors seulement vu comme « une variante du travail collectif, et pas forcément la plus intéressante, ni la plus répandue » –, certains constatent pourtant

« l'existence d'un travail collectif enseignant important sur le plan informel » (Sembel, 2014, paragr. 2). Considérant à la suite de Woods ces aspects formels et informels comme deux composantes de la « dimension relationnelle du travail », également articulés avec la relation aux élèves, Sembel propose par ailleurs d'y ajouter également le rapport – spécifique à un « travail intellectuel » – plus symboliquement entretenu avec les auteurs lus. Quoi qu'il en soit concernant ce dernier point, cette approche fait écho à celle de Champy-Remoussenard, qui met en évidence, notamment à partir de l'exemple des enseignants, le caractère générique des dimensions collectives du travail (2014a).

Le terme "informel" s'emploie de différentes façons lorsqu'il s'agit du travail des enseignants, y compris en circonscrivant son application à ses dimensions collectives. Nous en donnons quelques illustrations en suivant.

- Les **groupes informels**, spontanés et évolutifs, sont constitués librement par leurs membres qui décident eux-mêmes de leurs objectifs – pouvant d'ailleurs rester inconscients – et sont implicitement régulés dans leurs interactions au gré des besoins et intérêts des uns et des autres (Brunet et Savoie, 2018). Ils se distinguent de leurs homologues formels, auxquels ils ne se superposent *a priori* pas. Meredith et al., qui les voient comme des « sous-groupes caractérisés par de fréquentes interactions informelles liées au travail », soulignent l'intérêt de favoriser cette entrée sur le collectif plutôt qu'une approche par l'établissement, moins pertinente pour en appréhender le fonctionnement (2017, p. 30, traduction personnelle). L'établissement pose donc un cadre, contextualise l'activité de façon importante mais peut-être pas toujours suffisante pour éclairer les dynamiques sociales étudiées.

Cela fait par ailleurs écho au choix de Guibert et al. de travailler la construction du sentiment de reconnaissance chez les enseignants du second degré en mobilisant le concept élasien de configurations, se révélant là encore plus significantes que le niveau établissement (2020).

- Le **collectif informel** renvoie pour Germier (2014) au modèle du « collectif d'enseignants » de Marcel (2006) ou du « collectif de travail » de Trognon et al. (2004), et son caractère informel repose sur sa constitution volontaire et non contrainte – ou non vécue comme telle – par ses membres, dans le but de réduire un écart perçu entre la prescription et le possible. Il se distingue d'un « groupe de travail » plus formel.

- Pour Marcel et al. justement, l’informel désigne par ailleurs un degré de leur proposition d’échelle de la collaboration entre enseignants (2011; 2014)⁷⁶. Les « **discussions informelles** », n’apparaissant pas nommément dans la version de 2011, constituent en effet le niveau 1 de la gradation proposée en 2014, premier échelon après l’absence totale de collaboration. Le niveau immédiatement supérieur est qualifié de « cohabitation » et se caractérise par une « simple coprésence : partage d’un espace commun. Chacun travaille avec l’élève "de son côté". Les évaluations sont indépendantes » (Marcel et Garcia, 2011, p. 130; Marcel et Murillo, 2014, p. 3).
- Il peut encore être question **d’apprentissage ou de développement professionnel informel**, lorsque les notions de communauté de pratiques (Lorino, 2014) ou d’établissement apprenant (Gather Thurler, 2019) sont mobilisées et que l’établissement et les sous-réseaux d’acteurs qui y évoluent constituent des « espaces informels d’apprentissage, permettant la confrontation, l’échange et le soutien professionnel en complément d’autres formations » (Gibert, 2018, p. 5, reprenant Cristol, 2017).

Nous nous intéressons quant à nous à un aspect collectif du quotidien professionnel des enseignants qui se pose comme un invariant dans leur activité (Tardif et Lessard, 1999) et qui sous-tend leur culture affinitaire de travail (Barrère, 2002a, 2017) : les interactions spontanées et informelles entre pairs, pendant les pauses en salle des professeurs, à la cantine, en début ou fin de journée, occupant des moments de battement, des espaces-temps interstitiels entre différents blocs d’activité. Il peut s’agir de discussions banales, plus ou moins amicales, parfois colorées de notes d’humour, portant sur le domaine professionnel – autour d’élèves, de classes, de parents, d’une réunion passée ou à venir, de certaines séances, d’astuces pratiques, de questions organisationnelles comme des changements d’emploi du temps ou de salle, des sorties scolaires... – comme sur le domaine privé. Lessard et Tardif y voient l’expression d’un « monde vécu » commun, un indice d’inscription dans une culture, d’appartenance à un groupe professionnel donné, dans lequel l’intercompréhension est naturelle et spontanée, en appui sur un « même fonds d’évidences » et sur des valeurs partagées (Tardif et Lessard, 1999, p. 167).

⁷⁶ Voir Annexe IX.

Nous considérons ici spécifiquement les échanges qui restent situés dans l'espace de l'établissement scolaire, à la fois spatialement et temporellement contraints par l'emploi du temps qui rythme la journée de travail, et libres et autonomes dans leurs objets, leurs destinataires – dans la limite toujours des disponibilités dessinées par l'organisation du travail. Ils nous semblent en ce sens participer du caractère flou de la frontière entre travail et non-travail, de la « fluidité du temps scolaire vécu » (Tardif et Lessard, 1999, p. 169), du « caractère extensible des activités situées dans les interstices, entre la salle de classe et l'espace domestique, en amont et en aval du cours » (Jarty, 2011, p. 9), et relèvent du deuxième bloc d'activité identifié par Lantheaume et Hélou : le travail dans l'établissement, non contrôlé et non obligatoire (Hélou et Lantheaume, 2008; Lantheaume et Hélou, 2008). Nous nous interrogeons sur la fonction de ces échanges informels dans le travail enseignant au quotidien, la place qu'occupent ces interactions quotidiennes spontanées, non nécessairement prescrites par des objectifs de travail.

Il apparaît alors nécessaire de préciser la notion d'informel, dont la multiplicité des emplois ne facilite pas de prime abord la définition.

B. Appréhender l'informel ?

"Informel, elle" est un anglicisme, et, dans son premier sens :

se dit d'une réunion, d'une discussion, etc., qui n'obéit pas à un ordre du jour précis, à des règles fixes, mais qui s'ordonne d'une manière spontanée (Kurtz, 2014, p. 660)

D'après le TLFi, l'adjectif "informel" désigne ce qui est « dégagé de tout formalisme (v. ce mot A)⁷⁷, de toute structuration ou institution » (2012b). La construction de cette définition par la négation, par l'absence, cohérente avec la présence du préfixe "in-", invite à penser l'informel par opposition à ce qui est formel, c'est-à-dire à ce « qui existe de façon déterminée et, [par extension] , qui est énoncé de façon déterminée, claire, sans équivoque » (TLFi, 2012a).

La consultation d'autres dictionnaires tels que le Grand Robert de la langue française confirme cette approche, de sorte que l'informel semble correspondre par essence à ce qui se révèle ambigu, indéterminé ou difficilement déterminable.

⁷⁷ Le lecteur est ici invité à consulter le sens A du terme "formalisme" dans le même dictionnaire, à savoir : « Respect des formes, de la règle, dans les idées et dans les actes ; caractère de l'idée ou de l'acte ainsi considéré ou accompli » (TLFi, 2012b)

La distinction entre phénomènes relevant du formel et de l'informel dans le cadre d'organisations humaines existe depuis très longtemps, avant même l'apparition du terme "informel"⁷⁸, comme en témoigne l'opposition que relève Dalton entre les expressions « *de jure* (de droit) et *de facto* (de fait), équivalant respectivement plus ou moins à "légal, officiel" et "réel, effectif mais non officiel" », et remontant à l'époque de Jules César⁷⁹ (Dalton, 1959, p. 219, traduction personnelle).

Il illustre plus avant cette opposition en citant de nombreuses paires de notions duales, dont voici quelques exemples : « "idéal-réel", "planifié-non planifié", "contrôlé-spontané", "public-secret", "mythe-réalité", "officiel-social", "règle-coutume", "formel-social", "respectable-*sub rosa*"⁸⁰, "autorité hiérarchique-autorité fonctionnelle", "structure manifeste-structure latente" » (Dalton, 1959, p. 219, traduction personnelle).

Ainsi, le formel – ou ce qui est officiel – correspond à « ce qui est planifié et qui fait l'objet d'un accord », tandis que l'informel se définirait comme « les liens spontanés et flexibles établis entre les membres de l'organisation sur la base de sentiments et d'intérêts personnels indispensables au fonctionnement de la partie formelle de l'organisation, mais qui sont trop fluides pour être contenus dans le cadre formel » (Dalton, 1959, p. 219, traduction reprise dans Mintzberg, 1982). Suite à cette formulation, Dalton alerte cependant son lecteur au sujet de la complexité de la notion, la difficulté à l'appréhender dans toutes ses dimensions – y compris concernant ses connexions avec le formel – et le risque de la réduire à un simple mot.

La précédente définition présente un caractère large, qui, appliqué au champ des organisations, peut alors recouvrir tout ce qui n'est pas formellement prescrit, tous les comportements qu'une autorité légitime ne prévoit pas. Ce flou, cette diversité d'objets pouvant alors relever de l'informel, est selon Geoffroy à l'origine d'un clivage dans la façon de le concevoir théoriquement, certains courants défendant la nécessité de lever l'ambiguïté et de circonscrire strictement ce qu'il désigne, tandis que d'autres soutiennent une définition plus souple du concept permettant d'englober tous les aspects non déterminés, non organisés

⁷⁸ Kurtz fait remonter l'apparition du terme "informel" à 1608, puis 1828 dans le sens de « fait sans cérémonie » (2014, p. 660).

⁷⁹ Dalton évoque plus précisément Auguste, neveu et héritier de Jules César, et le texte législatif *Lex Iulia Maiestatis*, dans lequel la distinction entre « *de jure* » et « *de facto* » apparaît.

⁸⁰ Du latin, littéralement "sous la rose", et qui signifie "en secret", "confidentiellement".

par une autorité officiellement reconnue (2011). Indépendamment de ce clivage, Geoffroy identifie cependant trois tendances principales pour préciser l'informel, se concentrant sur :

- Les « fonctionnements organisationnels non prescrits par l'autorité légitime » (Geoffroy, 2011, p. 53), permettant le plus souvent la satisfaction de besoins individuels comme propres à des groupes non formels, ou une contestation face à une structure autoritaire trop contraignante. Dans ce cadre, l'informel pourrait nourrir la résistance au changement, voire une « déviance structurelle » (Svend, 1982, p. 16, cité par Geoffroy 2011), mais également permettre de transformer l'organisation dans le sens d'une plus grande efficience (Crozier et Friedberg, 1977).
- Les « relations sociales informelles » qui se créeraient en réponse à des difficultés singulières rencontrées dans le travail, ainsi qu'à des « besoins sociaux, affectifs et politiques » des individus (Geoffroy, 2011, p. 53).
- L'association des deux approches précédentes, renvoyant à un « ensemble de pratiques, interactions et relations informelles agissant dans l'organisation formelle » (Geoffroy, 2011, p. 53), comprenant tant les contacts informels pouvant relever de liens faibles au sens de Granovetter⁸¹ que la communication informelle plus largement ou encore les relations amicales.

Ainsi, l'informel, difficile à comprendre mais également à percevoir, relevant souvent de dimensions tacites, cachées dans un cadre de travail, prendrait sens relativement à une autre notion conceptuelle, comme l'organisation, le groupe, la communication, les relations... ce qui en fait pour Geoffroy un « méta-concept », appartenant à un niveau supérieur et dont l'étendue et la complexité nécessitent de ne pas le considérer isolément (2011).

Nous nous intéresserons quant à nous à l'informel au prisme des échanges entre enseignants, comme nous avons commencé à le préciser. Cela peut faire écho au point de vue de Barnard, qui pense l'organisation informelle comme une association fortuite ou accidentelle d'individus ne présentant pas nécessairement de but spécifique, et dont le fonctionnement inclut la narration ou les bavardages de toutes sortes, à la manière d'une « clique aléatoire » (Dalton,

⁸¹ Nous affirmons ici que certains liens informels peuvent être faibles, et non que tous les liens faibles sont nécessairement informels.

1959, p. 223, reprenant Barnard). Il peut aussi s'agir d'échanges se tenant au sein de « cliques horizontales » au sens de Dalton (voir encadré n°3 ci-après).

Encadré n°3 : typologie des cliques de Dalton

Dalton identifie les différents types de cliques (Brunet et Savoie, 2018; Dalton, 1959) :

- verticales, dont les membres sont de niveaux hiérarchiques différents, et qui peuvent être :
 - symbiotiques, si tous en tirent bénéfice (protection, service, information) ;
 - parasites, si seuls les subordonnés en profitent (exemple du lien de parenté entre subordonné et supérieur) ;
- horizontales, dont les membres sont d'un même niveau hiérarchique, et qui peuvent être :
 - défensives, si l'objectif commun est la protection ;
 - offensives, si l'objectif est constructif, vise le changement ;
- aléatoires, lorsqu'il n'y a pas de critères hiérarchiques et que la structuration repose sur les affinités, les occasions plus que sur la recherche d'avantages quelconques au travail.

La distinction habituelle qui fonde la plupart des définitions de l'informel, « entre le reconnu et le clandestin, le prescrit et le non-prescrit, le visible et le caché », est selon Brunet et Savoie pertinente mais insuffisante, au regard notamment de l'interaction entre les deux volets formel et informel à présent admise et ne permettant plus une scission si nette (2018, p. 14). Pour Barnard en effet, l'informel est un prérequis au développement d'une organisation formelle (1938, repris par Brunet et Savoie, 2018; et par Dalton, 1959). Dalton le considère comme une composante du fonctionnement réel des organisations (1959). Pour Mintzberg, l'informel conditionne voire préfigure le formel (1982). De Terssac le voit comme une source de régulation autonome et normative au sein d'une organisation (2012, d'après Reynaud, 1993). Geoffroy décrit l'informel à la fois comme une origine et une conséquence de toute structure formelle, les deux interagissant et s'entremêlant constamment et dynamiquement (2011, d'après Barnard, 1938, Litterer, 1963 et Groat, 1997).

La compréhension de la réalité organisationnelle ne semble donc pas devoir passer par la dichotomie entre facteurs formels et informels mais par leur prise en compte conjointe et articulée. Brunet et Savoie, soutenant cette idée, proposent donc deux critères de caractérisation de l'informel au sein d'une organisation, qui nous semblent compatibles avec la définition de Dalton : des relations interpersonnelles **spontanées**, non prescrites par l'organisation formelle, et « qui ne sont **pas attendues ni requises pour l'atteinte des objectifs économiques de l'organisation** » (2018, p. 15, s'associant à Farris, 1979). Pour ce deuxième critère, les objectifs économiques ne devant pas conditionner l'émergence de l'informel

peuvent également être entendus comme objectifs de production, ou, pour une application au domaine tertiaire et à l'enseignement plus précisément, comme objectifs de travail explicites.

Brunet et Savoie détaillent également quatre écoles de pensée en matière d'organisation, dont l'influence a contribué à la conception actuelle de l'informel (Bouvier, 2009; 2018).

- L'école classique, qui s'intéresse à la division et l'organisation du travail et considère les entreprises ou structures étudiées comme des systèmes fermés et rationnels. Les travaux de Taylor, mais aussi l'organisation bureaucratique de Weber relèvent de cette école. Dans ce cadre, les phénomènes informels sont plutôt perçus comme des sources potentielles de trouble au sein de l'organisation.
- L'école des relations humaines, reprochant à l'approche classique de ne pas prendre en considération la nature humaine de l'activité de travail, étudie notamment les interactions au travail et leurs impacts sur la motivation et la productivité⁸². C'est dans ce courant de pensée qu'est née la théorie de la dynamique des groupes de Lewin. Concernant les relations informelles au travail, conçues comme incontournables, elles sont associées à une fonction régulatrice ou compensatrice, fondée sur des besoins et intérêts individuels. L'intérêt d'une alliance entre les deux modes de fonctionnement formel et informel est donc reconnu, tant pour éviter des effets négatifs – phénomène de résistance au changement – que pour favoriser l'engagement dans le travail.
- L'école politique, plus spécifiquement française, critique la naïveté du courant des relations humaines et se penche sur la dimension conflictuelle des relations. Elle s'intéresse alors aux relations d'influence et de pouvoir, et a conçu, dans ce cadre et dans une perspective moins déterministe, l'informel comme un levier possible des travailleurs afin d'agir sur le système, de gagner en autonomie, d'impulser des changements.
- L'école systémique conçoit l'organisation comme un système ouvert, et prend en compte l'influence de l'environnement et les relations entre sous-systèmes. L'informel y est considéré comme un sous-système à part entière dans l'organisation et non

⁸² À partir notamment de la recherche fondatrice bien que critiquée de Mayo, menée à Hawthorne entre 1924 et 1932.

comme une anomalie ou un cas limite. Les structures informelles se voient par conséquent attribuer des fonctions et des effets, positifs comme négatifs, associés dans la lignée de l'école des relations humaines à « la satisfaction des besoins que l'organisation formelle ne peut combler » (Brunet et Savoie, 2018, p. 20).

Reconnaissant à l'entrée systémique l'intérêt de considérer des systèmes et sous-systèmes ouverts et pouvant interagir entre eux, ce qui se révèle indispensable pour penser l'articulation entre formel et informel, Brunet et Savoie décrivent cependant chacune de ces quatre approches historiques comme « parcellaires et incomplètes l'une sans l'autre », comme des angles de vue intéressants mais insuffisants et dont l'articulation permettrait une meilleure prise en compte de la réalité organisationnelle (Brunet et Savoie, 2018, p. 20).

Nous nous inscrivons dans ce type de démarche, dans cette tentative d'articulation entre différents champs et perspectives, par la mise en cohérence de plusieurs niveaux et angles d'approche du travail enseignant et de ses dimensions collectives. Nous identifions en effet notamment : un système éducatif organisant et divisant le travail ; un foisonnement d'enjeux éthiques et sociétaux s'exprimant aux échelles internationales, nationales et locales ; la difficile conciliation entre les représentations d'un métier pour soi et pour les autres ; l'impossible articulation entre l'activité rêvée, prescrite et réelle ; l'irréductible écart entre l'objet enseigné et l'objet appris ; des réseaux de tensions entre autonomie prescrite et liberté pédagogique défendue, entre individualité et collectif, entre interactions solidaires, soutenantes, déstabilisantes ou soumettant au jugement...

Nous nous interrogeons dans ce cadre sur la place et la fonction au travail des échanges informels entre enseignants en lycée, dans leur établissement, qui concernent donc tous les échanges spontanés, non officiels, non formels, non prescrits. D'après ce qui précède, ils s'inscrivent plus largement dans une sphère informelle, qui constituerait l'une des conditions d'existence de l'organisation formelle : soit comme base sur laquelle elle se construit, soit comme processus de régulation émergeant dans le cadre d'un contexte d'organisation formelle. Les deux dimensions interconnectées et entrecroisées seraient ainsi parfois difficiles à démêler, et fonctionneraient non pas en opposition mais en synergie (Geoffroy, 2011).

C. Construction du problème

L'informel fait peur du fait de cette opacité, les termes employés dans la littérature pour y référer en sont la preuve : Groat (1997) parle de l'informel comme d'un "monstre sans tête" (p. 40) ne pouvant être contrôlé, Selznick (1949) comme "le royaume des ombres" (p. 260), Friedberg (1993) comme des "pratiques occultes" (p. 143), ou Morand (1995) comme "le chaos" (p. 857), etc. (Geoffroy, 2011, p. 55).

Au-delà de la réalité nécessairement conjointe de dimensions formelles et informelles dans toute organisation et donc dans les établissements scolaires du secondaire – rapprochables d'une organisation, bien que faiblement articulée (Draelants et Dumay, 2011) – nous nous intéressons à ce que les échanges informels peuvent produire au plan du travail enseignant au quotidien, ou à l'influence qu'ils peuvent avoir sur ce travail. Sont-ils un non-travail, un "à côté", ou une part invisible ou insue, cachée ou clandestine du travail (Champy-Remoussenard, 2014b) ? Cela ferait écho au deuxième critère de caractérisation de l'informel proposé par Brunet et Savoie, concernant la non-sujétion des relations informelles à des objectifs économiques, de production ou explicitement prescrits par le travail (2018).

Dans l'outil utilisé par Marcel et Murillo pour mesurer le degré de collaboration entre enseignants (2014), la place en bas de l'échelle des « discussions informelles » peut laisser supposer que de tels échanges, en tout cas pris isolément, sont considérés comme très peu représentatifs d'une implication dans une activité de collaboration. Pourtant, leur présence à la base de cette modélisation comme leur mention dans de nombreux travaux interrogeant le travail collectif des enseignants, peuvent également conduire à une autre interprétation : ils pourraient être un prérequis au travail collectif, une base nécessaire pour s'y engager, nourrissant et s'appuyant sur une sociabilité professionnelle enseignante structurée autour d'affinités. Le point de vue de Hargreaves et O'Connor nous semble cohérent avec cette piste ; ils identifient en effet quatre « cadrans de la collaboration » entre enseignants, en croisant deux variables (2018, p. 5) : le niveau de confiance dans les relations de travail, et le degré de précision dans l'organisation du travail (voir Tableau 9 ci-après⁸³). La coopération informelle correspond à un haut niveau de confiance et un faible degré de précision. Elle est vue comme source de relations solides et durables, soutenant la conversation professionnelle et

⁸³ Tableau traduit par Gather Thurler dans une communication donnée lors de la récente conférence internationale du CNESCO sur la formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation (2020).

maintenant la motivation des enseignants – au contraire de la collégialité contrainte. Mais elle dépend fortement des affinités entre enseignants – et donc, *a priori*, d'échanges informels préexistants – ainsi que d'une certaine proximité en termes de valeurs et pratiques professionnelles. Les auteurs la décrivent par ailleurs comme « transformant difficilement des conversations prometteuses en actions positives », contrairement à la « coopération professionnelle », associée à un haut degré de confiance mais aussi de précision – grâce à la mise en œuvre d'outils de coordination, l'organisation de réunions, l'utilisation de *feed-back*... (Hargreaves et O'Connor, 2018, p. 5, traduction personnelle)

Tableau 9 : Cadrans de la collaboration (Hargreaves et O'Connor, 2018, p. 5)

		Niveau de confiance	
		Bas	Élevé
Niveau de précision	Élevé	Collégialité contrainte	Professionalisme coopératif
	Bas	Aucune/peu de coopération	Coopération informelle

Nous pourrions encore émettre l'hypothèse selon laquelle les échanges informels constitueraient d'une part une forme de compensation venant combler un manque, atténuer un ensemble de paradoxes, autour du travail collectif. D'autre part et plus largement, ils apporteraient un peu de souplesse à une activité inscrite, comme nous l'avons précédemment montré, dans un large réseau de tensions.

Afin d'éclairer encore différemment la question de l'informel dans les interactions, un détour psychosociologique avec Festinger peut paraître pertinent.

Dans un article sur la communication sociale informelle, Festinger propose une série d'hypothèses articulées entre elles concernant l'origine et les déterminants de telles communications, à partir de l'étude de trois catégories de motifs de communication. La première d'entre elles est la « pression vers l'uniformité dans un groupe », elle-même issue de deux sources principales : le principe de réalité sociale selon lequel, lorsqu'une croyance, attitude ou opinion ne peut se fonder sur une vérification empirique concrète, sa validité repose alors sur son « ancr[age] dans un groupe qui a des croyances, attitudes et opinions similaires », groupe d'appartenance ou de référence ; et les besoins de la « locomotion du

groupe », dans la mesure où une relative uniformité peut se révéler favorable voire nécessaire à l'atteinte d'objectifs pour ce groupe (Festinger, 1971, p. 81-82). La deuxième source de pression à communiquer prise en considération concerne le désir de mobilité d'un membre au sein de son groupe ou d'un groupe à l'autre, dans le but de changer de position, de rôle, et orientant donc son attitude dans ce sens. Enfin, Festinger évoque une troisième catégorie de motifs de communication, située dans le domaine des émotions. Les communications correspondantes sont qualifiées de « consommatoires »⁸⁴, dans la mesure où elles sont leur propre fin, où leur expression peut suffire à réduire la pression à communiquer qui les a engendrées – même si « la réaction du récepteur peut introduire dans la situation de nouveaux éléments qui affecteront la pression à communiquer » (Festinger, 1971, p. 97). Les communications résultant des deux autres catégories, autour de la pression à l'uniformité ou d'un désir de mobilité sociale, sont quant à elles considérées comme instrumentales, l'évolution des pressions qui les motivent dépendant des résultats qu'elles produisent (Festinger, 1971, p. 96)⁸⁵.

Dans les échanges informels qui nous intéressent, qui peuvent relever « du domaine privé et du domaine professionnel, de la raison et du plaisir, du labeur et de la récréation » (Fustier, 2012, p. 87), les deux dimensions consommatoires et instrumentales nous semblent cohabiter. Fustier aborde le problème par l'intermédiaire de la notion d'« interstices » au travail⁸⁶, qui désignent des espaces-temps intermédiaires de discussions entre pairs, situés dans des lieux partagés et à des moments d'entre-deux, de transition, de pause, de flottement (2012). Dans le contexte enseignant, il pourrait s'agir de la salle des professeurs, d'une salle spécialisée – comme un laboratoire, parfois une salle de reprographie – mais aussi d'un

⁸⁴ Le terme « consommatoire » utilisé par Weil dans sa traduction correspond à « *consummatory* » dans le texte original :

« By a consummatory communication we mean one in which the reduction of the force to communicate occurs as a result of the expression and does not depend upon the effect it has on the recipient. Certainly in the case of such communications the reaction of the recipient may introduce new elements into the situation which will affect the force to communicate, but the essence of a consummatory communication is that the simple expression does reduce the force. » (Festinger, 1950, p. 281)

Il est employé en français par différents auteurs dans le même sens (voir par exemple Amado et Guittet, 2012).

⁸⁵ Pour plus de précisions sur le modèle proposé par Festinger, voir l'Annexe XII.

⁸⁶ Fustier développe cette réflexion à partir d'un corpus issu de trois contextes médicaux et sociaux – le travail en milieu hospitalier, dans certaines institutions telles que des Centres d'Hébergement et de Réinsertion Sociale (CHRS) ou dans l'éducation spécialisée (2012). Ils sont différents du nôtre mais également inscrits dans le domaine tertiaire et, pour l'un d'entre eux, dans le champ de l'éducation, ce qui nous semble justifier la pertinence d'un rapprochement.

couloir, d'une salle de restauration, des abords de l'établissement... en début ou fin de journée, pendant les récréations, les "trous" de l'emploi du temps, le temps du déjeuner, en attendant qu'une réunion commence... Ces « espaces interstitiels », tels que les pense Fustier, « sépare[nt] la durée juridique du temps de travail du temps effectivement passé à ce travail » (2012, p. 86, d'après Roussillon, 1987). Renvoyant au bloc d'activités se déroulant dans l'établissement, non contrôlées, non obligatoires et librement organisées (Hélou et Lantheaume, 2008)⁸⁷, nous situons pour les enseignants ces espaces interstitiels à mi-chemin entre la part de leur travail dont l'organisation est la plus souple, autonome, malléable, lorsqu'ils quittent à la fois leurs élèves et leur lieu officiel de travail, et la part la plus strictement délimitée, contrainte par les emplois du temps qui fixent le moment, la durée des cours, par l'attribution des salles, par les programmes, par le calendrier scolaire... Ils participeraient ainsi d'une certaine fluidité du temps et des espaces scolaires, à la fois libres et contraints.

Selon Fustier, les espaces-temps interstitiels sont l'occasion de discussions portant sur le privé comme le public, le travail comme le loisir, et donnent une place à l'affect, aux émotions dans la vie institutionnelle (2012). Contenus dans une « même enveloppe banalisée » figurant un accord global apparent et permettant d' « éviter les attaques », les échanges informels qui se tiennent dans ces interstices favoriseraient la construction du lien social entre professionnels, de la possibilité d'un « plaisir dans le vivre ensemble », des bases d'une « culture d'équipe ou culture institutionnelle » (Fustier, 2012, p. 93). Cette proposition fait écho à différentes caractéristiques du travail des enseignants précédemment mises en évidence, telles que « le caractère largement non problématique » des discussions informelles entre pairs qui seraient des traces d'un monde vécu commun (Tardif et Lessard, 1999), la place des affinités dans la sociabilité professionnelle enseignante (Barrère, 2002b), ou encore la crainte du regard de l'autre se heurtant à un besoin de reconnaissance (Champy-Remoussenard, 2014a).

Dans une logique politico-organisationnelle de recherche permanente d'efficacité ou de productivité, « les espaces interstitiels de travail-non travail » pourraient selon Fustier être mal considérés par des « managers » les considérant, à tort, comme « du temps perdu » (2012, p. 94). Il soutient en effet que l'interstitiel, tout en permettant un « moment de travail

⁸⁷ Voir les blocs d'activité des enseignants, Tableau 6, p. 104.

de la pensée » donnant du sens aux pratiques, est un support producteur de liens interindividuels essentiels, et transforme ce qui s'apparente à du temps perdu en « temps gagné pour se sentir bien au travail et constituer, avec d'autres, une équipe » (2012, p. 94).

La question de la visibilité et de la considération des espaces interstitiels au travail peut aussi se poser dans notre contexte d'étude, au travers par exemple des politiques de gestion des chefs d'établissement, qui peuvent favoriser, plus ou moins, les échanges informels. Il nous semble par ailleurs intéressant d'interroger l'image de ces échanges informels pour les enseignants eux-mêmes. Nous gageons qu'ils seront également, pour la plupart, davantage perçus comme des bulles détachées, isolées du travail, comme un non-travail.

Nous cherchons donc à rendre intelligible, dans le contexte de l'établissement, cette part informelle de l'activité enseignante située dans des espaces-temps interstitiels. Entre travail impossible et travail réel, exercice solitaire et incontournable partagé, autonomie et contrainte... les échanges informels pourraient construire un tissu interstitiel producteur de liens – faibles et forts – qui faciliteraient le travail et pourraient aider à s'accommoder de – voire réduire – certains paradoxes. Dans cette dynamique, ils pourraient également limiter la montée de l'anomie et maintenir une forme d'équilibre entre solidarité professionnelle mécanique et organique au sens de Durkheim.

Ces espaces-temps interstitiels auraient donc une fonction de soutien contextuel de l'exercice individuel et collectif des enseignants. S'ils peuvent à première vue sembler inertes vis-à-vis du travail, ils pourraient aussi agir comme un moteur réflexif tant individuellement que collectivement, ou comme un frein potentiel. Il s'agirait enfin tout autant d'un prérequis que d'une résultante du travail enseignant, dynamiquement et dialectiquement reliés, permettant le travail, et produit par le travail – collectif ou non.

DEUXIÈME PARTIE : CE QUE LE TERRAIN DÉVOILE EFFECTIVEMENT
DES ÉCHANGES INFORMELS ENTRE ENSEIGNANTS

Cette deuxième partie est consacrée à la présentation de notre enquête de terrain, menée en vue de nourrir la réflexion engagée autour de la dimension collective informelle entre enseignants dans leur travail au quotidien, spécifiquement dans le contexte des lycées d'enseignement général et technologique.

En tant qu'enseignante en lycée lorsque nous avons débuté cette recherche puis en nous engageant dans la formation continue et continuée des enseignants, nous avons eu de nombreuses opportunités d'observation, souvent participante, des échanges entre collègues. Cette expérience personnelle a participé au choix et à la construction de notre objet de travail. Si la nature labile, contingente, difficile à cerner de l'informel se prête aussi à une approche du terrain par l'intermédiaire de l'observation, nous avons cependant au regard de cette trajectoire opté pour une méthodologie de collecte de données offrant davantage de place à des entretiens, complétés comme nous le préciserons dans le chapitre cinq par des outils complémentaires. Nous avons ainsi pu à la fois nous attacher à prendre une distance nécessaire par rapport à l'objet de nos réflexions, et chercher à creuser la question des effets produits sur les acteurs de leur point de vue. Lors de nos visites dans les différents établissements enquêtés, nous avons tout de même conservé une posture d'observation externe lorsque c'était possible, qui a soutenu – presque informellement... – l'appréhension de notre objet de recherche.

Après avoir exposé les modalités de collecte et de traitement des données, deux chapitres seront consacrés à la présentation des résultats obtenus, d'abord dans une perspective de situation des échanges informels dans l'activité quotidienne et dans le rapport au travail, puis de façon à dégager plus précisément les fonctions remplies par ces interactions spécifiques, vues comme des espaces interstitiels. Le dernier chapitre sera enfin consacré à une synthèse discutée des résultats obtenus.

Chapitre 5 – L’approche du terrain : collecter des données

A. Les données collectées

Les échanges informels entre enseignants dans leur travail au quotidien, tels que nous souhaitons les étudier, peuvent ne pas toujours être clairement identifiés par leurs protagonistes. En effet, en discutant avec différents enseignants de notre entourage dans un premier temps, puis plus largement ensuite, nous avons pu constater que certains les limitaient aux échanges récréatifs ne concernant pas le travail, tandis que d’autres considéraient au contraire que l’essentiel de leurs échanges se tenaient sur un mode informel. Par ailleurs, l’approche de la fonction de ce type d’échanges dans le travail des enseignants nécessite un accès aux sentiments qui les accompagnent, aux attitudes et représentations des acteurs, à « leurs lectures de leurs propres expériences », ce que rend possible la conduite d’entretiens (Van Campenhoudt et Quivy, 2011, p. 172). Afin de « favoriser l’expression de la pensée dans un climat de confiance » tout en définissant des « zones d’exploration » adaptées à notre objet d’étude (Berthier, 2016, p. 78), nous avons opté pour des entretiens semi-directifs. Ces derniers, tout en posant des axes de discussion préétablis, permettent une ouverture et une spontanéité susceptibles de limiter certains biais liés à l’enquêteur, en offrant de manière inductive des compléments à des indicateurs construits plutôt par raisonnement hypothético-déductif.

Nous avons ainsi pu constituer un corpus de 26 entretiens, tous enregistrés et retranscrits intégralement avec l’accord des intéressés. L’échantillon des personnes rencontrées comporte 23 enseignants et trois chefs d’établissements, travaillant dans quatre lycées d’enseignement général et technologique (LEGT) des académies bordelaise et nantaise. Notre objectif n’est pas de mener une comparaison entre ces deux académies, ce que la constitution de notre échantillon ne permettrait pas, mais notre participation par ailleurs à une enquête interacadémique portant sur un thème proche nous a donné l’opportunité d’enrichir notre corpus⁸⁸, dont les caractéristiques sont synthétiquement présentées dans le Tableau 10 ci-

⁸⁸ Un seul établissement sur les quatre enquêtés est situé dans l’académie de Nantes, ce qui correspond à six enseignants (sur 23) et un chef d’établissement (sur 3) de notre échantillon complet. Ces entretiens, que nous n’avons pas menés personnellement, l’ont été par d’autres membres de l’équipe de recherche du projet DESPROFS (Guibert et al., 2019) qui nous ont autorisée à les exploiter. Nous les avons retranscrits à partir des enregistrements fournis.

après. Un tableau plus détaillé est également disponible dans le volume II qui regroupe l'ensemble des retranscriptions de nos entretiens.

Notre guide d'entretien, par ailleurs consultable en Annexe XIII, a été conçu de façon à aborder les grands thèmes suivants avec la personne rencontrée : son parcours ; son contexte d'établissement ; l'enseignement au quotidien ; l'organisation, y compris personnelle, et les conditions de travail ; les relations au travail ; des dimensions institutionnelles et sociétales (représentations du métier, mais aussi point de vue sur la gestion des ressources humaines) ; l'évolution de carrière. Nous cherchons par cette entrée volontairement large à approcher le travail tel qu'il est vécu par les enseignants, afin d'identifier et d'analyser le cas échéant ses liens avec les échanges informels qui nous intéressent.

Tableau 10 : Caractéristiques du corpus d'entretiens

	Échantillon de 23 enseignants (recueil 2015-2018)	Repères en France, enseignants du second degré	
Âge moyen	Tranche 40-44 ans	43,8 ans en 2017-2018 44,2 ans en 2018-2019	(Prouteau, 2019, p. 35) (DEPP et DGRH, 2020, p. 16)
Proportion de femmes	61 %	58,4 % en 2017-2018 et 2018-2019 (DEPP et DGRH, 2020, p. 12; Prouteau, 2019, p. 35)	
Ancienneté moyenne	18 ans (dont 10 dans l'établissement actuel)	16,6 ans en 2018-2019 ⁸⁹	(DEPP, 2020, fig. 4)
Proportion de certifiés (valeurs repères en LEGT ⁹⁰)	70 %	60 % en 2013 65,7 % en 2018-2019	(calcul à partir de Hilary et Louvet, 2014) (DEPP, 2019b, p. 289, calculé d'après le tableau 9.08-2)
Proportion d'agrégés (valeurs repères en LEGT)	26 %	29 % en 2013 28,4 % en 2018-2019	(calcul à partir de Hilary et Louvet, 2014) (DEPP, 2019b, p. 289, calculé d'après le tableau 9.08-2)
Proportions de contractuels (valeurs repères en LEGT)	4 %	< 6 % en 2013 5,5 % en 2018-2019	(calcul à partir de Hilary et Louvet, 2014) (DEPP, 2019b, p. 289, calculé d'après le tableau 9.08-2)
Durée moyenne des entretiens	1 h 02 [environ 11 875 mots]*	* nombre moyen de mots par entretien, hors commentaires de retranscription ou d'anonymisation.	

Échantillon complémentaire de trois proviseurs (recueil 2015-2018)	
Ancienneté moyenne en tant que personnel de direction	16 ans
Durée moyenne des entretiens	1 h 08 [environ 13 130 mots]*

Nombre d'entretiens par établissement		
Établissements ⁹¹	Enseignants	Chefs d'établissement
Descombes	3	
Eugène Delacroix – site 1	4	1
Eugène Delacroix – site 2	5	
Le Parc	6	1
Samuel Beckett	5	1

Malgré un nombre limité d'individus, l'échantillon des enseignants rencontrés se trouve donc distribué de manière relativement proche de la population totale des enseignants en lycée

⁸⁹ Le calcul d'ancienneté utilisé par la DEPP ici ne prend en compte que l'ancienneté en tant que titulaire, or nous avons également compté les années d'enseignement en tant que contractuel car c'est bien l'expérience en tant qu'enseignant qui nous intéressait, indépendamment du statut. Nous avons de plus considéré que l'année entamée au moment de l'entretien était compatibilisée comme une année entière d'ancienneté, ce qui n'est pas non plus le cas dans les données exploitées par la DEPP. En calculant sur le même modèle (et donc en excluant du calcul la personne contractuelle entendue) nous obtiendrions une ancienneté moyenne de 16,8 ans, tout à fait cohérente avec celle observée au niveau national en début d'année scolaire 2018-2019.

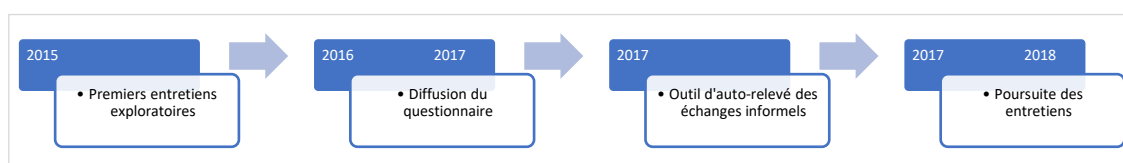
⁹⁰ Lycée d'Enseignement Général et Technologique.

⁹¹ Afin de respecter l'anonymat garanti à l'ensemble des participants de notre enquête, les noms des établissements et des personnes sont systématiquement remplacés par des pseudonymes. Quelques caractéristiques des établissements sont précisées en Annexe XIV.

général et technologique⁹². Le sous-corpus correspondant compte un total de 273 114 mots, soit en moyenne 11 875 occurrences par entretien retranscrit⁹³. Nous exploitons plusieurs méthodes en parallèle afin d'étudier ce corpus : une analyse de contenus avec catégorisation en thématiques associée à la construction d'un résumé de chaque entretien, ainsi qu'une méthode d'analyse textuelle permettant de faire émerger des mondes lexicaux par une démarche algorithmique moins dépendante de l'analyste.

En complément des entretiens, deux outils secondaires de recueil de données ont été construits et exploités : un questionnaire ainsi qu'un document d'auto-relevé des pratiques d'échanges informels.

Figure 11 : Processus du recueil des données



Pour le questionnaire, 128 réponses exploitables d'enseignants en lycée général et technologique dans l'académie de Bordeaux ont été collectées. L'âge moyen des répondants est de 41,1 ans, ce qui correspond précisément à l'âge moyen des enseignants agrégés, certifiés et contractuels du second degré en France à la même période. De plus, la proportion de femmes dans notre échantillon est de 63,3 %, contre 59,9 % en France (DEPP, 2017, p. 275, calcul d'après le tableau 9.2-2). Ces données ne remettent donc pas en cause l'hypothèse de représentativité de notre échantillon pour ces deux variables, bien qu'il soit de taille

⁹² Au regard des variables d'âges, de sexe, d'ancienneté, de statut.

La distribution des disciplines enseignées ne peut être représentative compte tenu de la taille de l'échantillon (23) rapportée au nombre de disciplines dénombrées dans l'enseignement général et technologique : 11 disciplines générales en regroupant les langues vivantes d'une part et les lettres modernes et classiques d'autre part ; une quinzaine de disciplines technologiques – domaines de la production ou des services (DEPP, 2019b, p. 291, tableau 9.09-2). Voici cependant la répartition observée dans notre échantillon :

Langues vivantes	Lettres	Histoire-Géographie	Mathématiques	Philosophie	Physique-Chimie	Sciences de la Vie et de la Terre	Sciences Économiques et Sociales	Sciences et Techniques de la Santé et du Social
4	2	5	5	1	2	2	1	1

⁹³ Ce décompte concerne strictement les propos échangés et enregistrés, et exclut donc les annotations. Il exclut également les quelques passages transformés pour raison d'anonymat (nom de personnes, noms de localités identifiants par exemple). 219 363 mots, c'est-à-dire 80,3 % de l'ensemble, appartiennent aux personnes rencontrées, les 19,7 % complémentaires correspondant à nos questions, relances et reformulations.

relativement modeste⁹⁴.

Les réponses ont cependant principalement été exploitées dans une perspective exploratoire, afin d’orienter les recherches bibliographiques, de dégager des axes de réflexion, d’affiner le guide d’entretien et de mettre en évidence des tendances. Certaines données issues de la partie quantitative du projet collectif de recherche DESPROFS dont nous étions partie prenante ont également été exploitées (Guibert et al., 2019).

Enfin, l’auto-relevé des pratiques d’échanges informels a été proposé dans deux des établissements enquêtés, et mis en œuvre par un panel de 12 enseignants en lycée général et technologique. La petite taille de cet échantillon limite la portée d’une analyse statistique approfondie des résultats, cependant l’étude des descriptions des 61 moments distincts d’échanges informels entre collègues enseignants dans le cadre de leur établissement a permis un repérage indicatif autour des discussions entre collègues au cours d’une journée de travail dans leur établissement : type, nombre, moment, interlocuteur, objet, effet ressenti. Ces relevés ont participé à l’orientation des observations sur le terrain et facilité l’articulation entre le questionnaire et les entretiens, notamment dans la construction du guide.

Avant la présentation des résultats, les deux sections suivantes exposent les principaux outils utilisés pour l’analyse des différents types de données de terrain collectées.

B. Traitement des données textuelles recueillies par entretien

Les 23 entretiens de notre échantillon d’enseignants représentent notre corpus de données le plus conséquent. De ce fait, nous lui avons attribué une place centrale dans notre analyse, et avons exploité les autres données, issues des outils complémentaires ou des entretiens menés auprès des chefs d’établissement, à des fins de contextualisation, d’explicitation, d’appui ou de complément.

Pour traiter notre corpus d’entretiens, nous avons fait le choix de combiner deux approches heuristique et algorithmique complémentaires. Nous avons ainsi dans un premier temps procédé à un codage systématique du texte en catégories, construites à la fois à partir du

⁹⁴ En effet, l’âge moyen est le même, et la fréquence $f_{obs} = 0,633$ de femmes dans l’échantillon de répondants est bien dans l’intervalle de fluctuation des fréquences au seuil de 95 % pour un échantillon de taille $n = 128$ et une valeur théorique $p = 0,599$:

$$\underbrace{0,633}_{f_{obs}} \in \left[\underbrace{0,514}_{p-1,96 \times \sqrt{\frac{p(1-p)}{n}}} ; \underbrace{0,684}_{p+1,96 \times \sqrt{\frac{p(1-p)}{n}}} \right].$$

guide d'entretien préétabli et de façon inductive au fil de la lecture. Ce travail d'analyse manuelle de contenu, que nous avons complété par la construction d'un résumé de chaque entretien, nous semble constituer un levier important dans l'appréhension du corpus par le chercheur, qui continue ainsi de se familiariser avec le matériau et les thématiques s'en dégageant. L'opération de codage, appuyée sur une construction subjective des catégories utilisées, reste cependant fortement dépendante de l'individu la réalisant (Fallery et Rodhain, 2007).

Nous avons donc choisi de poursuivre l'étude de notre corpus d'entretiens à l'aide d'outils de statistique textuelle. La méthode de Reinert, initialement implémentée dans le logiciel Alceste⁹⁵ (Reinert, 1983, 1990) et appliquée ici par l'intermédiaire du logiciel IRaMuTeQ⁹⁶ (Ratinaud, 2009; Ratinaud et Déjean, 2009), permet de mettre en évidence des mondes lexicaux présents dans le discours considéré. La démarche globale est la suivante (voir par exemple à ce sujet : Beaudouin, 2016; Loubère, 2018; Ratinaud et Marchand, 2012) :

- Le corpus est découpé en segments de textes, dont la longueur est déterminée automatiquement en fonction de deux paramètres : le nombre de mots demandés par le chercheur, mais aussi la ponctuation (qui sera ensuite ignorée) pour éviter une trop grande déstructuration.
- Une lemmatisation est effectuée, remplaçant les mots utilisés par leur forme réduite (infinitif pour les verbes, masculin singulier pour les adjectifs, singulier pour les noms). Sont également identifiées les formes dites actives (porteuses de sens).
- Un tableau de contingence croisant les formes actives avec les segments de textes est construit. Il sera la base des calculs permettant la construction des classes lexicales (ou mondes lexicaux).
- La détermination des classes se fait par classification hiérarchique descendante (principe de bipartitions successives). Il s'agit d'organiser l'ensemble des segments de texte considérés en deux groupes, à la fois aussi éloignés que possible l'un de l'autre

⁹⁵ Le nom du logiciel est construit comme un acronyme, désignant initialement l'expression « Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte », et décliné ensuite par Reinert en « Analyse des Lexèmes Cooccurents dans les Énoncés Simples d'un Texte » ou encore « Analyse des Lexèmes Cooccurents dans un Ensemble de Segmentations du Texte Étudié » (Bart, 2011)

⁹⁶ IRaMuTeQ : « Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de TExtes et de Questionnaires ».

et individuellement homogènes en termes de vocabulaire utilisé. Le plus grand des deux ensembles ainsi construits est ensuite à nouveau divisé en deux selon la même méthode. À chaque étape, les segments de texte sont regroupés sur la base d'une analyse factorielle des correspondances (AFC) avec les formes lemmatisées : une bipartition optimale selon le premier facteur dégagé est recherchée et mise en œuvre, et les formes les plus spécifiques⁹⁷ d'une classe sont retirées de l'autre classe avant l'AFC suivante.

- Le résultat du processus est consultable au travers de deux objets produits par le logiciel :
 - un dendrogramme représentant la construction des classes ;
 - des profils établis pour chaque classe, comprenant la liste des formes – et le cas échéant celle des métadonnées – caractéristiques⁹⁷.

Ce procédé, basé sur une analyse de la cooccurrence des mots d'un corpus textuel, permet de « mettre en évidence une dimension d'organisation du texte qui "mémorise" ses conditions de production », et regroupe en classes ou mondes lexicaux « les traces les plus prégnantes » des points de vue des locuteurs dans leur vocabulaire (Reinert, 1993, p. 9 et 11).

Il produit donc une classification du corpus, construite de façon inductive et objective. Afin d'en augmenter la lisibilité, il est utile de qualifier chaque classe obtenue, en examinant son profil. Un concordancier est disponible dans le logiciel IRaMuTeQ et permet de consulter, dans une classe donnée, les segments de texte associés aux formes listées, ce qui constitue une aide à l'interprétation. Nous avons par ailleurs également pu nous appuyer sur la catégorisation précédemment construite, afin de vérifier à la fois sa cohérence et celle de la classification obtenue algorithmiquement.

Nous avons également fait appel à l'analyse factorielle des correspondances afin d'étudier les relations entre les mondes lexicaux présents dans nos entretiens.

La méthode de l'AFC, développée par Benzécri à partir du milieu des années 60, permet

⁹⁷ La spécificité d'une forme relativement à une classe est estimée par un calcul de χ^2 , permettant de mesurer l'intensité de leur association.

d'identifier le modèle de relation existant entre deux variables qualitatives⁹⁸ (Beaudouin, 2016). Schématiquement, le principe est le suivant : chaque profil de ligne du tableau de contingence construit en croisant ces deux variables peut être vu comme un point d'un espace multidimensionnel, ce qui permet de concevoir un nuage de points représentant les observations de la première variable. De même, chaque profil de colonne correspond à un point d'un autre espace multidimensionnel, l'ensemble de ces profils formant alors un nuage de points représentant les observations de la seconde variable. De la morphologie de ces nuages de points autour de leur centre de gravité, et plus spécifiquement de l'étude de leur inertie, sont déduits des axes principaux de dispersion, nommés axes factoriels. La symétrie des rôles joués par les deux variables permet de déterminer un espace commun de dimension réduite dans lequel les deux nuages de points peuvent être conjointement représentés, puis projetés sur leurs axes factoriels communs. Une vision simplifiée de la situation est ainsi mise à jour, nécessairement réductrice mais minimisant cependant la perte d'information. Une AFC correspond mathématiquement à un processus de décomposition des écarts à l'indépendance pour la métrique du χ^2 (Rakotomalala, 2020)⁹⁹.

L'objectif de l'AFC est donc de hiérarchiser l'information contenue dans le tableau de contingence de façon à en représenter la plus grande part possible dans un espace partagé et dont la dimension réduite facilite l'appréhension. Des projections sur des plans formés par les axes factoriels principaux, souvent les deux premiers qui cumulent le plus d'inertie, forment des cartes factorielles utiles à l'interprétation. Plus un point est proche de l'origine du repère, plus il est proche d'une situation d'indépendance relativement aux autres modalités. Pour les points plus distants de l'origine, il convient de considérer l'angle au centre entre deux points afin d'identifier leur attraction (angle proche de zéro ou aigu), répulsion (angle proche de l'angle plat, ou obtus) ou indépendance (angle proche de l'angle droit) éventuelle (Cibois, 2014).

Dans notre cas, l'AFC est appliquée à un tableau de contingence qui croise les classes lexicales créées par la classification hiérarchique descendante avec l'ensemble des formes du corpus.

⁹⁸ ou plus largement entre deux ensembles d'éléments : l'application de la méthode de l'AFC à un tableau disjonctif complet croisant un ensemble d'individus en ligne et de variables en colonnes, constitue une généralisation appelée analyse factorielle des correspondances multiples.

⁹⁹ La démarche et les justifications mathématiques complètes sont par exemple décrites dans les ouvrages de Lebart, Morineau et Piron (1995) ou de Saporta (2006).

Chaque case de ce tableau indique le nombre de segments de textes comportant la forme correspondante tout en appartenant à la classe concernée.

Afin de guider la lecture des cartes factorielles obtenues et donc l'interprétation de l'AFC, il est utile de qualifier les axes définissant le plan factoriel sur lequel sont projetées les données. Ce travail d'interprétation peut s'appuyer sur la consultation d'indicateurs numériques tels que les corrélations ou contributions relatives des différentes variables – ici classes lexicales – relativement à chaque facteur. Cette consultation est éventuellement soutenue par la visualisation des centres de classe projetés sur les différents plans factoriels possibles.

Enfin, la détermination des axes factoriels à privilégier pour présenter et analyser l'AFC peut découler de l'observation des pourcentages d'inertie qu'expliquent chacun des facteurs.

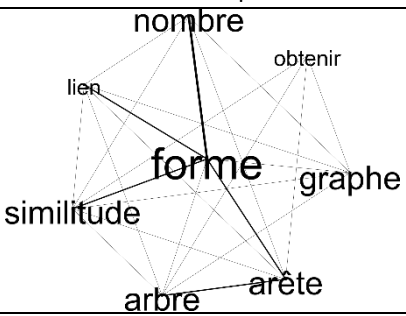
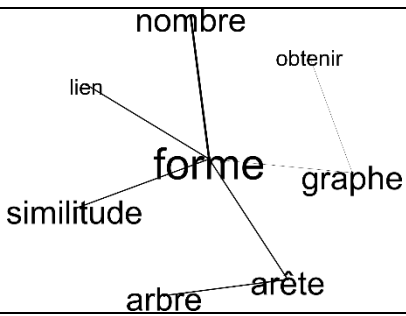
En complément de la méthode de Reinert, nous avons de plus procédé à des analyses de similitude – basées sur un indice de cooccurrence – sur notre corpus d'entretien, toujours à l'aide du logiciel IRaMuTeQ qui propose cette fonctionnalité. Issue de la théorie de graphes et inventée par Flament¹⁰⁰ au cours des années 60 dans l'objectif « d'associer psychologie sociale et formalisation », l'analyse de similitude constitue un outil « particulièrement adapté à la théorie des représentations sociales » (Vergès et Bouriche, 2001, p. 2 et 3).

De façon schématique, le principe est le suivant : après avoir choisi un indice de similitude, qui sera pour nous la cooccurrence, c'est-à-dire le nombre de fois où deux formes sont citées dans un même segment de texte, l'information est résumée dans une matrice de similitude (ou ici de cooccurrence). Puis le graphe correspondant à la matrice ainsi obtenue est construit : il s'agit d'un arbre dont les sommets sont les formes du corpus, et les arêtes représentent les liens entre ces formes – la force de ces liens étant modélisée par l'indice de similitude choisi. Un tel graphe offre une représentation complète de la situation. Cependant, le nombre important de formes et de liens représentés rend difficile sa lecture. On construit alors un graphe synthétique, l'arbre maximum : tous les sommets (et donc toutes les formes) y sont conservés, mais seules les arêtes les plus fortes sont tracées (suppressions de celles associées aux plus petits nombres de cooccurrences), de façon à obtenir un arbre sans cycle restant connexe. L'arbre maximum ainsi obtenu constitue un résumé de la situation avec un minimum d'arêtes, plus lisible, et exhibant la structure générale des cooccurrences dans le corpus étudié

¹⁰⁰ Le développement de la méthode sera poursuivi en partenariat avec Degenne et Vergès dans les années 70.

(Bouriche, 2003). La représentation peut également être limitée aux formes les plus fréquentes.

Tableau 11 : Exemple d'arbres de cooccurrence pour le précédent paragraphe

Extrait étudié : de : « <i>De façon schématique, le principe est le suivant</i> », à : « <i>et exhibant la structure générale des cooccurrences dans le corpus étudié.</i> »	
Arbre complet	Arbre maximum
	
La taille de la police est proportionnelle à la fréquence de la forme (ici « forme » présente 5 occurrences contre 3 pour « lien »). L'épaisseur des liens est proportionnelle au nombre de cooccurrences relevées (ici, 3 cooccurrences pour le couple « forme »/ « nombre », et 1 pour le couple « forme »/ « graphe »).	

Cette approche vise donc à mettre en évidence les relations de cooccurrence entretenues par les formes (choisies lemmatisées) dans un corpus.

Pouvant notamment être appliquée à l'ensemble d'un corpus d'entretiens, cette technique peut aider à affiner et soutenir encore l'interprétation d'une classification hiérarchique descendante précédemment construite. En effet, si les profils des classes présentent les formes les plus significatives au sens du χ^2 , un lemme très représenté en termes d'effectif peut n'être significatif d'aucune classe et donc être ignoré. Ceci ne signifie pourtant pas qu'il n'est pas porteur de sens dans le discours étudié. Un arbre de cooccurrence met de son côté en évidence les liens entre formes en privilégiant leur fréquence d'apparition, ce qui donne un aperçu complémentaire de l'organisation générale de la classe. Il est également possible de le construire pour étudier un ensemble de réponses textuelles à une ou plusieurs questions ouvertes d'un questionnaire.

C. Traitement du corpus de réponses au questionnaire et des données de l'outil d'auto-relevé d'échanges informels

Pour présenter et analyser les réponses collectées via le questionnaire ou l'outil d'auto-relevé des échanges, nous avons utilisé des démarches et outils classiques tels que la construction de tris à plats, de tableaux croisés et de représentations graphiques associées.

Pour les données du questionnaire, nous avons également effectué des tests de χ^2 d'indépendance, soutenus le cas échéant dans leur interprétation par le calcul des résidus de

Haberman. Ce sont des résidus de Pearson ajustés de façon à limiter le biais de la prise en compte de valeurs extrêmes pouvant être aberrantes. Il s'agit, au sein d'un tableau de contingence croisant deux variables présentant une dépendance selon le test du χ^2 , d'une mesure localisée du niveau d'attraction ou de répulsion des différents couples de modalités (Carpentier, 2015). La représentation sous forme de diagramme en mosaïque des tableaux de contingences associés aux résidus calculés constitue une aide précieuse à l'interprétation (Le Guen, 2003). Nous avons utilisé pour ces analyses le langage de programmation et logiciel libre de traitement de données et d'analyses statistiques R^{101, 102}.

Enfin, nous avons proposé une représentation des réponses à certaines questions à choix multiples ordonnés (ou questions de classement) permettant de rendre compte des associations effectuées, tout en conservant une indication du poids des différentes catégories de réponses et de l'ordre des associations. Il s'agit d'une adaptation du diagramme à bulles, nuage de points dans lequel les points sont remplacés par des cercles dont l'aire permet de représenter une troisième dimension. Dans notre cas, on obtient une carte dans laquelle :

- chaque type de réponse est représenté par une bulle,
- la surface d'une bulle est proportionnelle au nombre de répondants concernés,
- le centre d'une bulle est un barycentre pondéré de points représentant les modalités choisies.

La carte obtenue¹⁰³ peut être confrontée à une carte de référence positionnant de manière équirépartie et identifiable l'ensemble des réponses possibles.

Cette représentation permet de figurer dans le plan les réponses à une question demandant un classement de modalités choisies parmi une liste de deux à quatre éléments distincts. En effet, en convenant de positionner chaque point représentant les modalités à ordonner à la même distance de tous les autres – de façon à ne privilégier visuellement aucune association entre modalités – trois possibilités se dégagent : avec deux modalités (les extrémités d'un segment), trois modalités (les sommets d'un triangle équilatéral) ou quatre modalités (les

¹⁰¹ <https://www.r-project.org/>

¹⁰² Le logiciel IRaMuTeQ utilisé dans l'analyse de nos données textuelles est basé sur R.

¹⁰³ Construite dans notre cas à l'aide d'un tableur et mise en forme à l'aide du logiciel de géométrie *open source* Geogebra.

quatre sommets d'un tétraèdre régulier, alors projeté sur le plan sous la forme d'un carré). Au-delà, une représentation en deux dimensions de la carte deviendrait plus difficile à lire.

En pratique, nous appliquerons cette méthode pour le classement de cinq modalités, après regroupement de deux d'entre elles pour nous ramener à une liste de quatre items (ce regroupement étant pris en compte dans la pondération du calcul barycentrique).

Nous avons trouvé dans ce type de représentation l'intérêt d'une visualisation synthétique des réponses à une question de classement. En effet, si le calcul du rang moyen¹⁰⁴ parfois rencontré peut sembler utile, il pose pourtant problème de différentes façons : les écarts entre les différents rangs sont arbitrairement posés comme égaux, indépendamment de l'opinion réelle des répondants ; le rang moyen ne traduit pas non plus les associations entre les modalités, qui peuvent par exemple être fréquemment choisies ensemble aux deux premières positions ou au contraire très différenciées dans la façon de les classer.

Afin d'illustrer les explications précédentes, un exemple est proposé dans l'encadré n°4.

Pour avancer dans notre réflexion sur la fonction de l'espace interstitiel au travail que représentent les échanges informels entre enseignants au sein de leur établissement, nous présentons et analysons dans la suite le matériau recueilli. À partir de l'étude du corpus d'entretiens, régulièrement soutenue par des apports issus des outils (questionnaire exploratoire et auto-relevé) et données (réponses au questionnaire DESPROFS) complémentaires, nous cherchons à mettre en lumière le rapport au travail des enseignants et ses connexions avec leurs échanges informels.

¹⁰⁴ Dans nos calculs, le rang moyen s'appuie sur un calcul de score. Pour le classement de trois modalités (respectivement k), la première classée est pondérée par 3 (respectivement k), la seconde par 2 (respectivement $k-1$) et la troisième par 1 (respectivement par $k-3$, et ainsi de suite jusqu'à la pondération 1 pour la $k^{\text{ième}}$ modalité). Un score moyen sur l'ensemble des répondants est ainsi calculable pour chaque modalité, qui peut artificiellement être transformé en rang moyen en soustrayant ce score à 4 (respectivement à $k+1$).

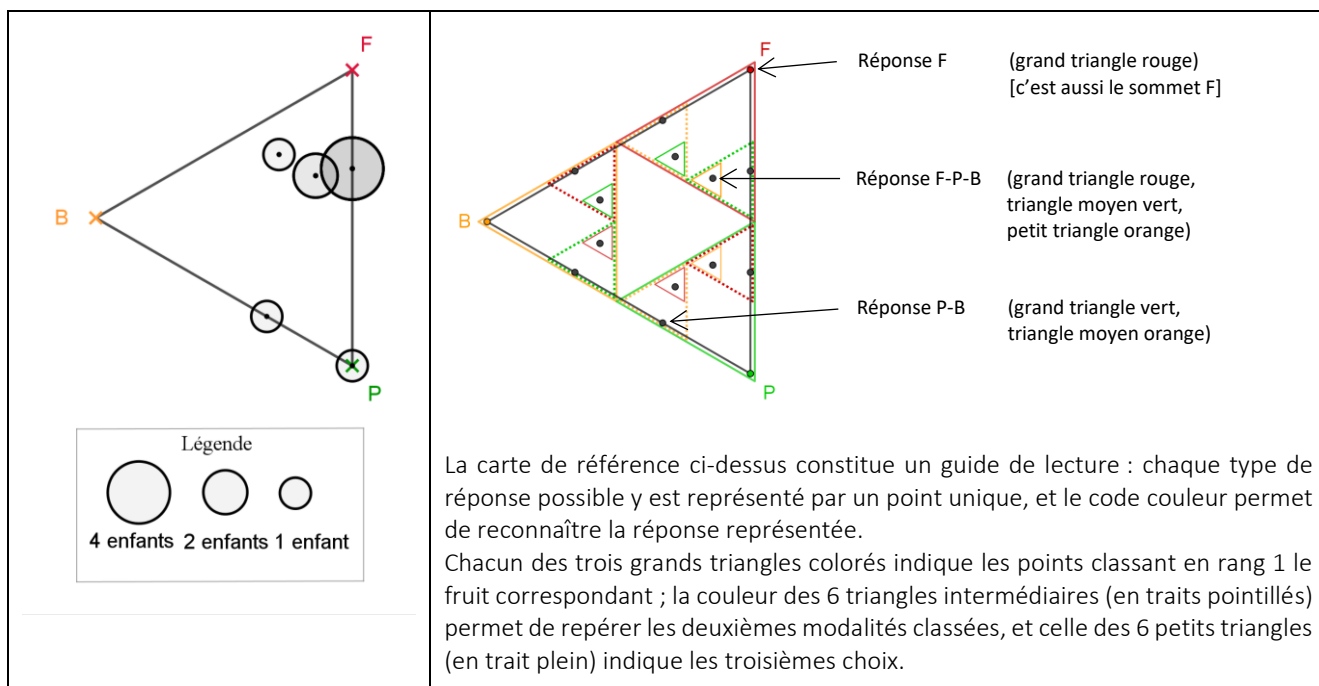
Encadré n°4 : exemple illustratif fictif d'une carte des réponses à une question à choix multiples avec ordre

9 enfants classent par ordre de préférence les trois fruits suivants : banane (B), fraise (F), pomme (P). Les enfants peuvent classer un, deux ou trois fruits au plus. On relève 5 types de réponses ordonnées différents :

Type de réponse	F-B-P	F-P-B	F-P	P-B	P
Nombre d'enfants	1	2	4	1	1

Chacun des trois fruits est représenté par un sommet du triangle équilatéral FBP ci-dessous. On peut alors décider de représenter ces informations sous la forme d'une carte. La bulle représentant les deux réponses F-P-B y a pour centre le barycentre du système pondéré de points $\left(\left(F, \frac{4}{7}\right); \left(P, \frac{2}{7}\right); \left(B, \frac{1}{7}\right)\right)$. Les coefficients sont choisis de façon à ce que la modalité classée au rang n soit associée à un poids deux fois supérieur à celui de la modalité au rang $n+1$, tout en respectant la condition d'un total des coefficients valant 1. Ainsi, la bulle représentant les quatre réponses F-P est quant à elle centrée sur le barycentre du système pondéré $\left(\left(F, \frac{2}{3}\right); \left(P, \frac{1}{3}\right)\right)$, ce qui la place naturellement sur le segment [FP], deux fois plus près de F que de P. Enfin, lorsqu'une seule modalité est choisie, la bulle représentant cette réponse est centrée sur le sommet correspondant du triangle.

Une carte de référence placée en vis-à-vis de la carte des réponses obtenues en facilite la lecture, par le positionnement d'un point pour chaque type de réponse possible (ce qui correspond à une situation d'équipartition) et l'indication de zones d'identification des réponses.



La lecture de la carte permet de visualiser une certaine attraction des pôles de la pomme et de la fraise, bien moins présente pour le pôle de la banane. Par ailleurs, l'association pomme-fraise est plus représentée que les autres, avec ou sans banane.

L'analyse des rangs moyens et pourcentages de citation confirme et complète cette lecture : pour la pomme, citée au moins une fois par tous les enfants, le rang moyen vaut 1,9. Pour la fraise, citée par seulement 78 % des enfants, le rang moyen est de 1,7 (la fraise est moins souvent citée mais mieux classée lorsqu'elle l'est). Enfin, la banane n'est citée que par 44 % des enfants et son rang moyen est de 3,3 (cette valeur, supérieure à 3 pour un classement d'au plus trois modalités, s'explique par le fait que la banane est régulièrement exclue du classement des enfants).

Chapitre 6 – Rapport au travail, rapport aux collègues et communication informelle

A. Organisation du discours sur le travail

Une classification hiérarchique descendante par la méthode de Reinert, appliquée au corpus d'entretiens avec les enseignants rencontrés, a mis en évidence différents mondes lexicaux qui rendent compte des grandes thématiques se dégageant et de leurs articulations possibles. Nous avons fait le choix de conserver dans la constitution du corpus les retranscriptions avec les interventions de l'enquêteur, sans lesquelles les propos des enseignants, décontextualisés, auraient trop souvent perdu de leur sens. Cependant, afin de contrôler nos résultats, nous avons également mené une CHD sur le même corpus réduit aux paroles appartenant strictement aux enseignants. Cette classification auxiliaire nous a permis de conforter la pertinence des classes dégagées sur le corpus complet, tout en identifiant certains points d'attention dans l'interprétation des résultats. Le terme « accord », qui apparaît parmi les formes caractéristiques de certaines parties du discours, s'est par exemple révélé être partagé dans son emploi entre les questions ou relances adressées aux enseignants – « d'accord » employé comme confirmation de la bonne compréhension dans l'échange – et les réponses qu'ils ont formulées : « Oui, sur les élèves on est d'accord, euh... sur le mode de fonctionnement on est d'accord, sur les objectifs de l'enseignement on est d'accord, oui, oui, il y a une grande convergence de vues. » (Yves, R13, rép. 14). De même, le mot « question » a pu être employé aussi bien pour traduire une idée propre au locuteur – « il faut tout le temps se remettre en question » (Fabienne, R19, rép. 48) – que comme un artéfact de la situation d'échange spécifique lié à un entretien semi-directif : « pour répondre d'abord à la première question » (Michelle, R23, rép. 84). Nous en avons donc tenu compte dans nos interprétations.

Le dendrogramme suivant¹⁰⁵ (Figure 12) rend compte de la classification obtenue sur le corpus « entretiens enseignants » complet. Y sont présentées les classes lexicales dégagées, leur

¹⁰⁵ Le dendrogramme présenté est issu d'une CHD avec 26 classes terminales en phase 1.

Le corpus de 23 textes compte 9 386 formes pour 273 114 occurrences ; la lemmatisation a dégagé 5 661 lemmes (dont 5 145 correspondent à des formes actives, parmi lesquels 2 380 de fréquence supérieure ou égale à 3).

Le découpage en segments de texte a produit 7 856 segments, constitués d'en moyenne 34,8 mots chacun – cette longueur moyenne étant le résultat du mode de découpage des textes par le logiciel IRaMuTeQ, tenant compte d'un paramètre de longueur choisi par l'utilisateur (ici 40 mots comme proposé par défaut) mais aussi de la ponctuation originale. À l'issue de la CHD, 94,8 % des segments de textes ont été classés.

poinds¹⁰⁶ au sein du corpus, ainsi qu'une partie du lexique les caractérisant, rangé par ordre décroissant de χ^2 et écrit dans une police de taille proportionnelle à ce χ^2 .

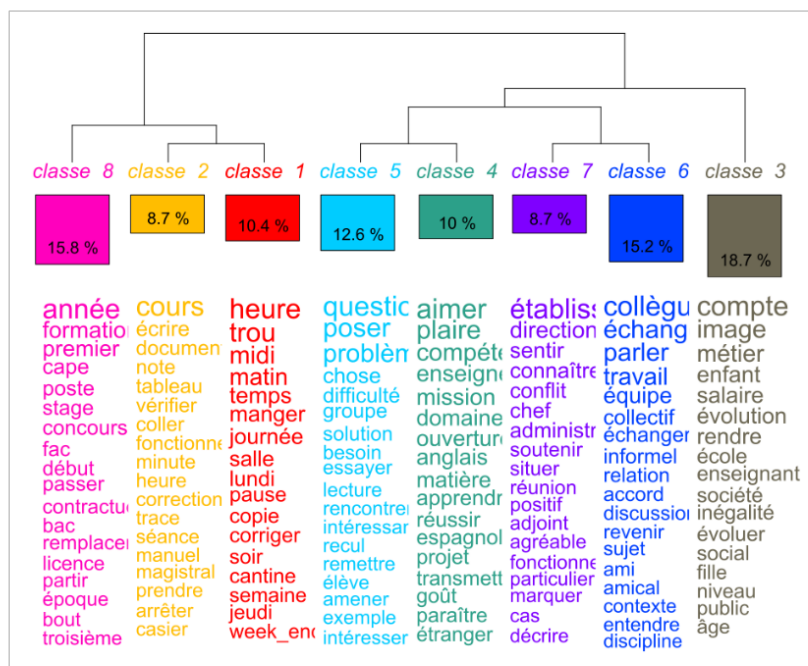


Figure 12 : Dendrogramme de la CHD appliquée au corpus complet des entretiens enseignants

En appui sur l'analyse des lemmes et plus largement des segments de textes caractéristiques des huit classes de discours dégagées, et en confrontant cette lecture à celle de notre catégorisation personnelle du corpus de données (présentée en Annexe XVI), une interprétation thématique de cette classification a pu être construite.

La classe 8 concerne la présentation du parcours des personnes rencontrées, qu'il s'agisse de leur formation initiale ou continue, de leur accès au métier ou encore de leurs différentes affectations, en termes de lieux, de type d'établissement ou de niveaux de classe attribués.

Exemples de propos représentatifs de la classe 8 :

« J'ai passé deux fois l'[agrégation] externe et j'ai été deux fois admissible – la deuxième fois c'était pendant mon stage de CAPES. Après, j'ai fait un Master 2 en même temps que ma première année de titulaire » (Charles-Emmanuel, R12, rép. 132)

¹⁰⁶ Le poids d'une classe correspond à la proportion de segments de textes classés dans cette classe parmi l'ensemble des segments de texte classés.

« Alors l'année dernière, la fac de philo a organisé un stage, juste avant le bac – on a quelques jours de latence, je ne sais pas ce qu'il en sera cette année – une journée euh... Une journée de stage où on était réunis, avec l'inspecteur... » (Yves, R13, rép. 182)

« L'année dernière par exemple je faisais des remplacements de courtes durées donc j'étais affectée pour remplacer un congé maladie, un congé maternité. Et cette année c'est différent parce que j'ai, avant j'avais le... enfin j'ai toujours le capes mais en juin j'ai été lauréate de l'agrégation du coup je refais un stage cette année et il fallait pour ces conditions de stage que je sois toute l'année au même endroit ; donc on m'a affectée sur l'année sur le poste d'une collègue qui est en congé de formation, donc ça me permet de rester au même endroit toute l'année et de pas être en petits remplacements comme l'année dernière. » (Justine, R21, rép. 2)

Les classes 2 et 1 correspondent essentiellement à la description des tâches quotidiennes des enseignants. La classe 2 met l'accent sur leurs types et contenus, présentant tant le déroulement des cours que leur préparation pédagogique ou matérielle, tandis que la classe 1 cible davantage leur organisation spatiale et temporelle.

Exemples de propos représentatifs de la classe 2 :

« Je vais préparer ma salle, c'est-à-dire que je vais allumer l'ordinateur, brancher mon disque dur externe, je prépare les documents que je vais avoir à utiliser pour le cours. » (Chantal, R16, rép. 50)

« Ah ben ça dépend, euh, si j'ai un cours, je dois leur raconter des choses et j'ai des documents ; si je vois qu'il y a du bruit en classe, je m'énerve et je leur dis de se taire ; si je vois que ça bouge pas, hop, j'arrête de faire cours et ils font d'abord les documents. » (Émeline, R10, rép. 204)

« Donc sur la notion de projet, je trouve que c'est intéressant, parce que du coup il n'y a pas de cours, il n'y pas de prise de notes, ils n'écrivent pas ou peu ou... » (Sarah, R2, rép. 56)

« Ouh là, alors ça, j'ai du boulot ! Ben, c'est soit des préparations de cours, des photocopies, des corrections de copies – beaucoup de corrections de copies évidemment bien sûr... Et beaucoup de recherches aussi, sur Internet. Alors, ça aussi, ça a révolutionné le métier. » (Franck, R3, rép. 290)

Exemples de propos représentatifs de la classe 1 :

« J'ai beaucoup de journées avec des trous. En fait, j'ai des grandes plages de trous, là par exemple j'ai cours de huit à neuf, là j'ai deux heures de trou, ensuite j'ai cours de onze heures à midi. Ensuite, treize heures quatorze heures, et ensuite j'ai un trou jusqu'à quinze heures trente. » (Maïa, R11, rép. 42)

« J'ai pas d'heure, ça peut me prendre un temps fou... Je ne vais pas sortir de chez moi, je ne vais même pas m'habiller. Je peux me mettre à mon boulot. Et je vais même oublier de faire à manger, tu vois ? Ça peut être mes enfants qui me disent "bon, mais Maman, tu as vu l'heure,

il est deux heures et on n'a même pas mangé...". C'est... Ça me vampirise ! » (Adèle, R8, rép. 368)

« Alors, cette année, c'était un peu particulier, je vais te dire, parce que cette année, j'avais des trous énormes dans la journée. Et en fait, vu que je suis à – t'as vu – dix minutes un quart d'heure du lycée, en fait moi sur les trous énormes je rentrais chez moi, et je bossais chez moi. Parce que je bosse mieux chez moi, j'ai tout mon matériel, j'ai mes affaires, tu vois, mes dossiers etc., donc je travaille dav... Enfin, j'arrivais à mieux travailler chez moi. » (Yannelle, R9, rép. 250)

La classe 5 reprend essentiellement les propos concernant la perpétuelle imprévisibilité du métier et la nécessité d'adaptation permanente, ainsi qu'une volonté partagée d'amener les élèves à (se) poser des questions. Les enseignants y évoquent leurs doutes, leurs difficultés, mais aussi leur façon d'y faire face en s'interrogeant, en prenant du recul. C'est de cette classe que le lemme « élève » est le plus caractéristique, ce qui témoigne de la préoccupation centrale que représentent les élèves dans le rapport au métier des enseignants.

La classe 4 renseigne également sur le rapport personnel des enseignants à leur métier, mais en précisant encore un peu plus les objectifs qu'ils s'auto-attribuent, les domaines dans lesquels ils se sentent plus particulièrement compétents, et leurs sources de satisfaction professionnelle.

Ainsi, ces deux classes renvoient conjointement au rapport individuel et singulier entretenu par les personnes rencontrées avec leur activité professionnelle.

Exemples de propos représentatifs de la classe 5 :

[Au sujet de l'évaluation du travail des enseignants par les chefs d'établissement ou les inspecteurs :] « Maintenant, comment on fait, je ne sais pas. Honnêtement, c'est compliqué : poser des questions aux élèves, ça va pas, aller voir pendant un cours, t'es pas naturel donc ça va pas, euh... Je sais pas. Ça c'est vrai, comment évaluer notre boulot, je sais pas. Et d'ailleurs, ça nous pose aussi, à nous [enseignants], un problème... [...] on ne sait jamais ce qu'on vaut vraiment. Ça, c'est important. Parce que comment évaluer notre travail ? Parce que, que les autres ne sachent pas nous évaluer, ça je m'en fous [sourire], mais comment évaluer mon travail ? Ça c'est compliqué. Parce qu'on sait pas... ». (Émeline, R10, rép. 664 et 666)

Thibaut explique qu'il porte régulièrement « un regard réflexif » sur son travail : « Ce que j'appelle de l'automatisme, du point de vue sciences de l'ingénieur. Faire le *feed-back*, c'est-à-dire se poser la question : moi, j'ai fait quelque chose, comment le retravailler pour que ça fonctionne mieux, ou comment le réinvestir auprès des élèves ? » (Thibaut, R17, rép. 364)

« Voilà, [je cherche à les amener] à penser par eux-mêmes. C'est, euh... Surtout dans mon domaine, là, leur montrer un petit peu comment ça se passe, donc les lois physiques, les lois de la nature plutôt... et essayer de leur faire aimer la chose sans pour autant continuer dans ce

domaine-là. C'est pour qu'ils puissent, plus tard, se dire "Ah mais, ça, c'est peut-être relié à ce que j'ai pu voir" ou essayer de se poser des questions par rapport à ça, parce qu'ils n'ont pas assez de culture. » (Antoine, R1, rép. 177)

Exemples de propos représentatifs de la classe 4 :

« J'aime faire des maths, j'aime les transmettre, et j'aime voir un élève qui a du mal et qui tout d'un coup va comprendre, va progresser. J'aime tout ça. J'aime aussi réussir à prendre un élève qui aime pas faire grand-chose, et qui finalement réussit à faire quelque chose. » (Michelle, R23, rép. 38)

« Alors moi ma mission principale, c'est euh... je pense, déjà, qu'ils aiment aussi apprendre des choses. Et se construire, à travers les apprentissages. C'est pas forcément le programme. Moi, C'est... c'est pas ça mon boulot. Il faut qu'ils pensent par eux-mêmes. » (Antoine, R1, rép. 175)

« J'avais besoin d'un sens humain dans mon métier et donc je suis allée chercher du sens humain à l'Éducation nationale où vraiment j'ai une satisfaction de manipuler des notions techniques que je maîtrise, que j'aime. C'est vraiment mon domaine et j'aime bien ça et j'aime bien le transmettre. [...] Je crois que je suis plutôt bonne sur la vulgarisation des concepts, sur la simplification des concepts. Moi ce que j'adore c'est voir les élèves qui ont le visage qui s'anime, qui pétillent et qui se disent : "je n'aurais jamais pensé ça". Et j'ai l'impression de leur apprendre des trucs. » (Géraldine, R18, rép. 182 et 184)

Dans la classe 7 se trouvent des éléments de présentation générale de l'établissement, ainsi que des précisions sur le rapport à l'équipe de direction et au mode de gestion des ressources humaines dans l'établissement.

Les relations avec les pairs, la position par rapport au travail collectif mais aussi les liens plus ou moins informels qui se nouent entre enseignants, apparaissent particulièrement dans la classe 6.

Sont donc réunies dans ces deux classes lexicales des traces d'une inscription dans un groupe professionnel, d'une approche du métier prenant en compte les interactions entre différents acteurs qu'il implique.

Exemples de propos représentatifs de la classe 7 :

« Un établissement où la direction change assez souvent, sur une moyenne de trois quatre ans. Donc ça ne permet pas non plus, à mon sens, une grande stabilité dans les projets d'établissement, puisqu'à chaque fois qu'il y a une nouvelle équipe, notamment un nouveau proviseur, il y a une nouvelle dynamique qui est insufflée – chaque proviseur ayant une lettre de mission bien déterminée de la part du recteur – donc forcément, les impulsions données changent, tous les trois quatre ans, environ. Donc pour les enseignants, ce n'est pas toujours évident de s'adapter. [...] Un établissement quand même où, finalement, il y a une bonne

ambiance entre les enseignants. Il y a quand même une espèce de solidarité, de... voire même de gentillesse aussi, qui s'installe, je trouve, entre nous. Bon, et puis pour les élèves, il y a quand même de très bons élèves, aussi, qui parfois arrivent à nous faire sourire et à nous faire aimer ce métier. » (Madeleine, R14, rép. 4 et 6)

« C'est un établissement, moi, que j'aime bien, qui est agréable, il y fait bon vivre. Il a grossi petit à petit, donc j'ai connu la croissance de l'établissement. » (Chantal, R16, rép. 4)

« J'ai jamais eu de problème, jamais eu de conflit avec des chefs d'établissement. Alors par contre, nous, en tant qu'enseignants, on a beaucoup plus de relations avec les adjoints – je parle du lycée, bien sûr hein ? [...] Alors ça, les adjoints, on les voit très souvent, parce que c'est eux qui gèrent tout ce qui est changement de salle, bac blanc, enfin le concret, de tous les jours quoi. Les chenilles ouvrières quoi c'est eux. » (Franck, R3, rép. 142 et 144).

Exemples de propos représentatifs de la classe 6 :

« Alors moi je pense que le travail en équipe est très important et nécessaire, parce qu'on a beaucoup de pratiques... quand on échange sur nos pratiques, bah on peut déjà utiliser des astuces des uns et des autres, confronter sa pratique ou ses contenus, et quelques fois on se heurte à des solutions [sic] et en discutant ben on trouve des solutions qui sont apportées par les uns ou les autres en fonction de ce qu'ils font. » (Sarah, R2, rép. 233)

« Il se trouve qu'à l'heure actuelle, dans mon établissement, pour parler de l'instant, comme disent nos collègues de sciences économiques, je n'ai pas véritablement une grosse expérience de travail en équipe, il faut bien le dire. » (Franck, R3, rép. 344)

Adèle, soulignant qu'il n'y a selon elle pas ou très peu de travail en équipe, précise : « Et après, les discussions par rapport à une classe, pareil, c'est sur des temps informels... Mais très importants malgré tout, tu vois ? À la récréation, entre midi et deux, on peut parler d'un élève... » (Adèle, R8, rép. 340)

Au sujet de l'occupation de son temps lorsqu'elle revient au lycée après sa pause déjeuner, prise chez elle, Chantal explique : « Je vais au labo, ou je vais ici, dans la salle des profs. Donc soit je vois des collègues, on discute comme ça, de manière informelle, soit je vais au labo et pareil, on discute de manière informelle de trucs ou d'autres... » (Chantal, R16, rép. 68)

« Je pense que c'est quelque chose qui doit se faire naturellement le travail collectif. Ce n'est pas quelque chose qu'on doit imposer de l'extérieur parce que le travail de l'enseignant est d'abord – j'en suis persuadé – un travail profondément solitaire, qui a besoin ensuite de s'exprimer face à des élèves, mais un enseignant ne pourra jamais autant maîtriser son cours que s'il s'est isolé d'abord pour le préparer, s'il a approfondi ses propres connaissances... Alors cet approfondissement peut être nourri ensuite par un travail collectif, mais il y a ce moment inévitable du travail solitaire. Le collectif, lorsque ça doit se faire, se fait naturellement, et on ne se pose plus alors la question "est-ce que je dois rester deux heures de plus au lycée ?", ou des choses comme ça. » (Charles-Emmanuel, R12, rép. 184)

Enfin, la classe 3 regroupe des propos concernant des dimensions sociétales et institutionnelles du métier : la perception des enseignants concernant l'image associée à leur métier d'une part, ainsi que des éléments concernant leur évolution de carrière d'autre part.

Exemples de propos représentatifs de la classe 3 :

« Pas toujours très bonne [l'image du métier]. On est considéré comme – pour la majorité hein, c'est un peu cliché mais ... – comme des feignants, on se plaint tout le temps, on a un bon salaire et puis on a les vacances donc... Bon, pourquoi se plaindre finalement ? Vous êtes bien lotis. Je pense qu'ils ne se rendent pas compte que notre travail ne s'arrête pas à claquer la porte de la classe à 17h30, que derrière on a encore du travail à faire à la maison, que nos week-ends, ben on travaille, que pendant les vacances scolaires, ben on travaille aussi. Et je pense que la majorité ne se rendent pas compte de la charge de travail, et de la gestion de classe aussi. » (Annelie, R6, rép. 318)

« Je pense qu'on n'est pas très valorisés quand même. Non, notre image n'est pas bonne et elle est très mal relayée par les médias » (Charlotte, R5, rép. 199)

« L'opinion publique c'est qu'on est toujours en vacances. Ça ça reste... On est toujours en vacances. Et en même temps il commence à y avoir de plus en plus de gens qui disent : "Vous faites un métier difficile. Vous faites un métier difficile où il faut allier patience et en même temps sans forcément avoir les billes qui permettent de le faire." » (Anthony, R4, rép. 498)

« Les parents [...] ont une autre attente par rapport à l'école. C'est-à-dire qu'effectivement, c'est la logique de "j'ai le droit", ou "mon gamin a le droit" ; "il a le droit de réussir, il a le droit d'avoir le même bac S que tout le monde. Donc si ça ne marche pas, c'est de votre faute.". Voilà. Et c'est souvent un discours aussi qu'on entend dans les médias hein, des gens qui ne connaissent rien à l'enseignement, qui vont dire en gros que si ça ne fonctionne pas c'est la faute aux profs quoi. Donc ça, je pense que c'est plus le vrai problème. » (Franck, R3, rép. 486)

« Déjà, je pense que c'est un métier où on n'a pas vraiment de carrière. À part si on veut s'ouvrir, que ce soit aller vers l'ESPE, qu'on veuille aller vers les corps d'inspection ou qu'on veuille devenir chef : là, on peut parler de carrière au sens où il y a du mouvement. Mais sinon, moi qui veux rester professeur, il n'y a pas vraiment de mouvement... Déjà. On est professeur, point. Après, on a un salaire qui change, au fur et à mesure du temps... Par définition, cette histoire d'ancienneté ne prend pas du tout en compte le mérite ou le temps qu'on y passe ou quoi que ce soit. » (Marc, R7, rép. 516)

« Je trouve que le salaire il est quand même... Alors moi je viens de passer la hors classe donc évidemment ça change un peu la donne. Mais bon c'est quand même pas folichon pour le niveau d'études que l'on a. Certes on n'a pas les mêmes responsabilités que les chefs d'entreprise, mais bon je vois mon frère qui a le même niveau d'études que moi, qui gagne cinq fois ce que je gagne par mois. La reconnaissance ça doit aussi passer par-là. » (Charlotte, R5, rép. 215)

Il peut sembler remarquable, considérant le caractère central de la relation aux élèves dans le métier d’enseignant, travail interactif de relations humaines ne portant « pas sur de la matière inerte, des marchandises, des objets techniques » mais visant l’évolution de ces derniers (Tardif et Lessard, 2016, p. 198), que le lemme « élève » ne se révèle spécifique que d’une classe de discours, la cinquième (voir Figure 13). Pour expliquer cet état de fait, il est d’abord possible de constater que cette classe 5 concerne essentiellement la réflexion permanente menée par les enseignants sur leur activité professionnelle, ce qui témoigne de la place incontournable de l’élève dans ce processus réflexif. Par ailleurs, rappelons que la non-spécificité d’un mot pour une classe donnée ne démontre aucunement son caractère négligeable, mais indique que ce mot n’est en moyenne pas plus fréquent dans ce contexte que dans les autres au sein du corpus. Pour le cas particulier du lemme « élève », loin d’être absent du discours, il est au contraire largement employé dans l’ensemble des entretiens¹⁰⁷ et fonctionne comme un carrefour lexical dans le corpus, ce que figure très clairement l’arbre de cooccurrence construit sur le discours entier et consultable en Annexe XV.

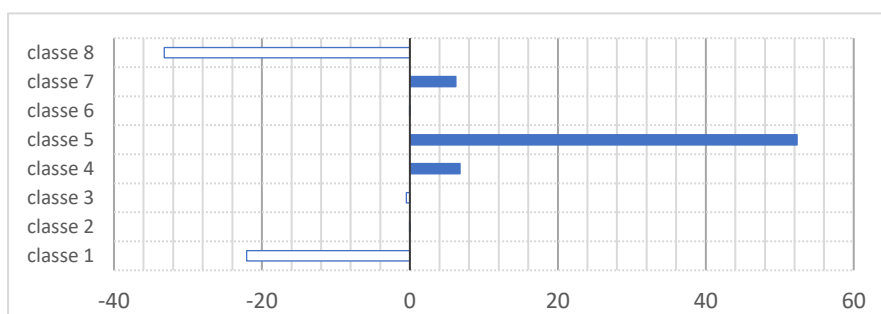


Figure 13 : χ^2 par classe du lemme « élève » dans le corpus « entretiens enseignants »¹⁰⁸

¹⁰⁷ « élève » est la quatrième forme active la plus représentée (1 042 occurrences), derrière les formes « aller », « accord » (très souvent associée à l’expression « d’accord », fréquemment employée par la personne conduisant l’entretien) et « voir », toutes trois beaucoup plus neutres en termes d’interprétation dans notre contexte d’étude.

¹⁰⁸ Les χ^2 négatifs sont en fait des auxiliaires de calcul témoignant d’une sous-représentation du lemme dans la classe de discours.

Nous proposons dans la Figure 14 ci-après une présentation synthétique des thématiques ainsi que des axes de structuration identifiés dans le discours des enseignants rencontrés.

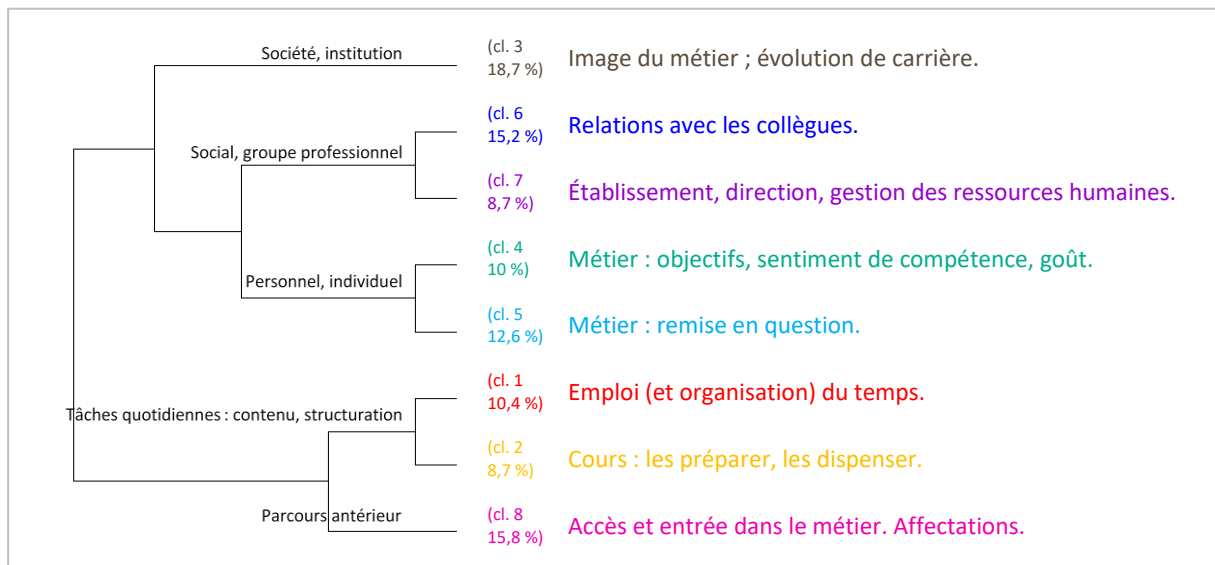


Figure 14 : Qualification des mondes lexicaux dégagés

Afin de mieux comprendre cette organisation, nous la rapprochons de trois modèles présentés plus avant dans le but d’appréhender le travail des enseignants.

En effet, pour commencer, les différentes thématiques dégagées peuvent s’inscrire dans une approche du travail enseignant comme activité doublement régulée (Leplat, 1997; repris par Rogalski, 2003), analysable au double prisme du modèle de l’action aristotélicienne et des concepts réduit ou élargi de travail au sens de Noguera (2000) – voir Figure 6 reprise ci-dessous. De l’activité décrite par les enseignants à ses effets sur les différents acteurs concernés, en passant par les contraintes et possibilités situationnelles, se dessine une articulation entre *praxis* et *poiésis* qui prendrait racine dans les satisfactions, les déceptions, mais aussi dans différentes tensions, entre valeurs personnelles, normes professionnelles, prescriptions et attentes sociales.

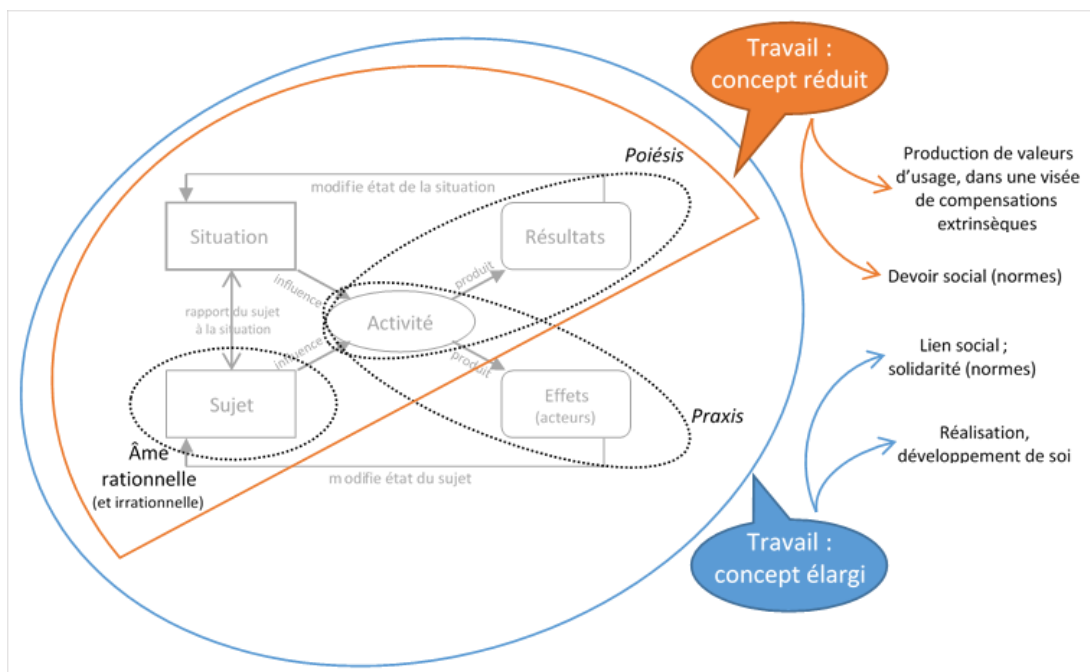


Figure 6 reprise

Par ailleurs, les différents niveaux d'organisation du travail de service, transposés à l'enseignement¹⁰⁹, sont eux aussi bien représentés dans les différents mondes lexicaux, comme en témoigne la mise en correspondance schématique proposée dans le Tableau 12.

Tableau 12 : Repérage de niveaux d'organisation du travail des enseignants dans la CHD de leur discours

Classe lexicale	Niveau d'organisation repéré
Cl. 3 – Image du métier ; évolution de carrière.	Organisation politique, gestionnaire
Cl. 6 – Relations avec les collègues.	Organisation opérationnelle
Cl. 7 – Établissement, direction, gestion des ressources humaines.	Organisation managériale et de l'interaction entre enseignants et usagers
Cl. 4 – Métier : objectifs, sentiment de compétence, goût.	Organisation personnelle
Cl.5 – Métier : remise en question.	
Cl. 1 – Emploi (et organisation) du temps.	Organisation personnelle et opérationnelle
Cl. 2 – Cours : les préparer, les dispenser.	Organisation personnelle et de l'interaction entre enseignants et usagers
Cl. 8 – Accès et entrée dans le métier. Affectations.	Chacun des niveaux peut être évoqué en fonction du parcours de l'individu, l'évocation des différentes affectations antérieures pouvant mettre l'accent sur la dimension gestionnaire.

Enfin, les différents blocs d'activité relevant du modèle proposé par Hérou et Lantheaume pour le travail enseignant (2008)¹¹⁰, transparaissent également dans la classification

¹⁰⁹ Voir Figure 9 (chapitre 2-H), inspirée du travail de Dujarier (2006).

¹¹⁰ Proposition de découpage qui recouvre d'autres visions possibles – voir Tableau 6 (chapitre 2-I).

hiérarchique descendante organisant le discours recueilli en monde lexicaux : activité contrainte ou non, postée ou non, située dans ou hors de la classe et de l'établissement.

Ainsi, les thématiques et axes de structuration se dégagant de notre corpus d'entretiens enseignants nous semblent constituer des traces de leur rapport au travail, se construisant à différents niveaux : dans l'articulation entre quotidien et trajectoire individuelle, et dans la superposition d'approches personnelles, groupales et sociétales.

Dans la suite, afin d'étudier les fonctions que peut remplir la part informelle des échanges entre enseignants dans le quotidien de leur activité professionnelle en établissement, nous allons dans un premier temps observer plus finement ce rapport au travail et notamment différentes tensions qui se dégagent des entretiens. Nous poursuivrons en considérant la place qu'occupent les interactions avec les pairs, tant dans le discours que dans le quotidien des enseignants.

B. Équilibre entre plaisir et souffrance, contrainte et liberté

Les entretiens révèlent en effet un certain nombre de tensions dans l'activité et le rapport au métier des enseignants. Décrit comme « usant », « fatigant », « épuisant », « très prenant psychologiquement », « stressant », « dense », « chronophage »... il est aussi qualifié de « captivant et passionnant », sa « dimension humaine » lui donnant « du sens ». Les enseignants parlent également du « plaisir » qu'ils trouvent dans les relations avec les élèves, les collègues... Ils racontent le plus souvent avoir choisi leur métier par « amour de leur discipline » ou par envie d'enseigner, de transmettre, de travailler au contact des jeunes.

« C'est comme ça, moi ça me plaît, de répéter et de faire apprendre. » (Antoine, R1, rép. 6)

« En fait ce qui m'a toujours plu dans le métier, aussi petit que je me souviens, c'est d'expliquer aux autres, c'est de faire passer un message. » (Anthony, R4, rép. 122)

Ce qui plaît à Géraldine dans son métier, c'est : « D'être à leur contact [celui des élèves]. Ils m'apprennent autant que je peux leur apprendre. C'est un défi tout le temps. De les prendre comme ils sont, avec leurs difficultés, leurs angoisses, leurs questions et de les amener à se construire en fait. » (R19, rép. 44)

« Je dirais que je me sens bien, je me sens à l'aise avec mes élèves. Ça, j'aime bien. » (Yannelle, R9, rép. 208)

Cette tendance se retrouve dans les réponses au questionnaire : la moitié des répondants disent avoir choisi leur métier à la fois par goût de leur discipline et par envie de transmettre, d'enseigner, tandis que 95 % citent au moins l'un de ces deux motifs (Figure 15).

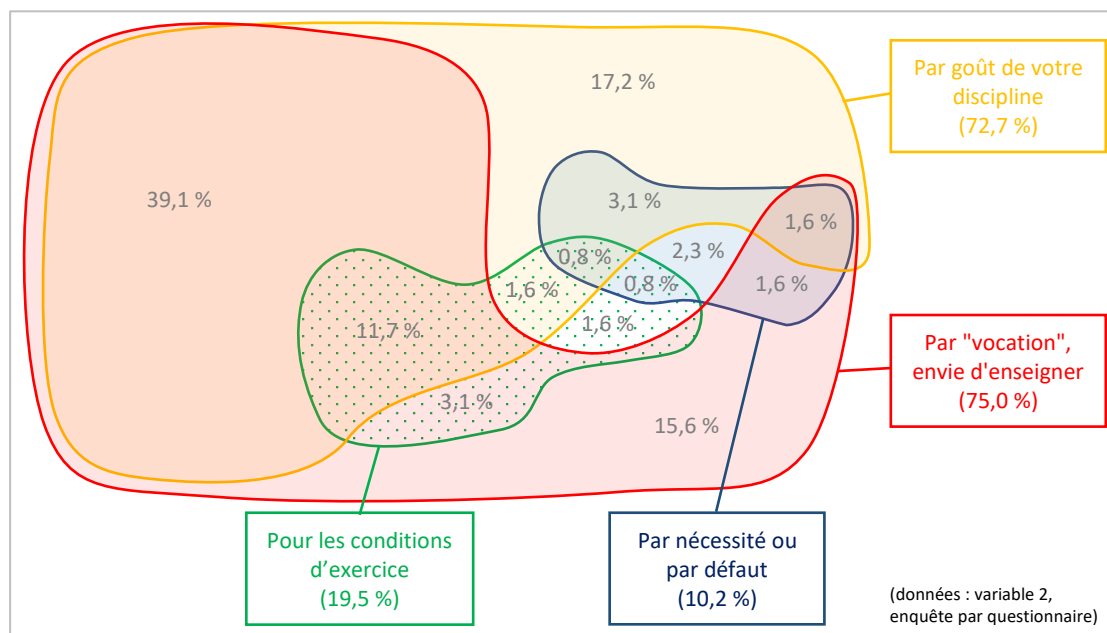


Figure 15 : Motivations de choix du métier d'enseignant

Certains décrivent des projets d'enseignement remontant à l'enfance et n'hésitent pas à parler de « vocation », voire de « sacerdoce ». Ils ont pourtant dû faire le deuil de la discipline, ont pu rencontrer des difficultés pour intéresser les élèves, gérer un groupe...

« Mais quand vous allez avoir enseigné les SES pendant trois ans en terminale, vous allez être un spécialiste du programme, et vous allez vous ennuyer profondément [en insistant]... Parce que les élèves qui sont en face de vous, c'est chaque année de nouveaux élèves, auxquels il faut redire des lapalissades, des définitions, des choses simples quoi. [...] Donc est-ce que vous allez vous épanouir dans de la recherche, de la réflexion...? Non. Même au niveau lycée. Même un prof de maths, en lycée, avec des spé. en S ! » (Chef d'établissement, C3, rép. 49)

« Quand on sort de fac on est pétri de certitudes et du sentiment qu'on est historien. Très vite on s'aperçoit qu'il faut faire passer un message, et que c'est cette partie-là en fait du métier qui est centrale. » (Christophe, R22, rép. 33)

« De plus en plus de bavardages, de plus en plus d'attitudes qui montrent qu'il n'y a pas beaucoup d'intérêt, beaucoup de désinvolture, beaucoup de soutien des parents dès que l'on peut faire une remarque. » (Charlotte, R5, rép. 11)

Ils perçoivent des décalages entre des pratiques institutionnellement imposées et leurs valeurs personnelles, entre ce qui est prescrit, souhaité, et la réalité. Pour Géraldine, qui se donne comme objectif « inatteignable » d'aider tous ses élèves à trouver « les clés pour

continuer leur vie d'adulte », il est très difficile d' « accepter l'échec » lorsqu'il se présente (R18, rép. 162-166). Michelle évoque la possibilité laissée aux élèves de décider de leur orientation (filières, options) parfois contre les préconisations du conseil de classe, au risque de les mettre en difficulté : « on les leurre, et moi, ça, ça ne me plaît pas du tout » (R23, rép. 54). Chantal raconte quant à elle comment l'évolution des programmes et des types d'exercices posés au baccalauréat l'ont conduite à baisser ses exigences, facilitant l'obtention de bons résultats pour ses élèves mais les préparant moins efficacement à leurs études supérieures :

« J'ai l'impression que plus on va dans ce sens-là, plus on les leurre par rapport à ce qui les attend après, et c'est la douche froide après. C'est-à-dire que, il y a cinq ou dix ans, même il y a cinq ans encore, les élèves qui avaient des mentions bien ou très bien sont des élèves qui réussissaient parfaitement dans le supérieur. Maintenant, les élèves qui ont des mentions bien ou très bien, ils se plantent. Donc pour moi, ça pose problème... » (Chantal, R16, rép. 114)

La responsabilité que représentent l'évaluation et l'accompagnement à l'orientation constituent ainsi un réel poids pour un certain nombre d'enseignants.

« Mais c'est flippant quoi ! Parce que c'est quand même leur avenir, ils ne se rendent pas compte mais c'est vachement flippant ! » (Émeline, R10, rép. 604)

« Donc tu te remets en question, tu te dis effectivement, s'ils sont notés sur les deux premiers trimestres, fff, tu leur rends une mauvaise note, donc tu vois, tu... Moi, ça m'est arrivé, j'ai modifié un coefficient. Je crois que le collègue de maths, il a refait faire le devoir... Fff, tu vois, c'est lourd quoi...Fff... Donc on peut... Il faut être bienveillant, mais il faut être aussi réaliste quelquefois, donc c'est entre les deux, et la situation n'est pas très sereine quoi, je trouve, pas très confortable. » (Adèle, R8, rép. 460)

Par ailleurs, malgré une « liberté pédagogique » souvent évoquée et défendue par les enseignants, qui leur donne une marge de manœuvre plus ou moins importante selon les niveaux et les programmes, la « répétition inéluctable » des objets enseignés d'année en année « peut lasser » (Yves, R13, rép. 118), tout comme l'enchaînement des heures de cours, des journées et des semaines, peut se révéler éprouvant :

« Quand tes cours viennent les uns à la suite des autres, quand tu les enchaînes, tu ne sais plus où tu en es à la fin... Il faut avoir des moments où tu te poses, justement, où tu... Où tu peux voir des collègues, déjà, que... Je trouve que c'est important. » (Gilles, R15, rép. 92)

Cependant, cette apparente routine est également constamment soumise à l'imprévisibilité et à l'unicité de chaque situation éducative, faisant de l'adaptabilité l'une des qualités indispensables d'un enseignant :

« Maintenant pour une raison qui nous échappe, alors qu'on fait le même cours qui a bien marché avec une classe, avec une autre classe de première générale on fait le même cours ça marchera pas quoi. Il faut être réactif, faut trouver une correction à faire. Donc... Dans une même classe, ça peut varier complètement en termes d'attention, de concentration. En fait rien n'est jamais acquis, c'est un peu bizarre pour quelqu'un qui veut justement que les choses soient acquises, mais notre... Je dirais notre légitimité peut être remise en question de manière assez inattendue parfois, quoi. » (Christophe, R22, rép. 45)

« La pédagogie... Ça dépend de mon humeur ! [...] Et ça dépend de l'humeur des élèves. C'est vivant. Ça dépend dans quel état on est. Donc selon l'heure, selon les événements, un cours ça change. Et jamais un cours n'est comme on a prévu qu'il soit. » (Émeline, R10, rép. 194&196)

La multiplication des tâches incombant aux enseignants se ressent aussi dans les entretiens menés – et apparaît comme l'une des trois premières difficultés ressenties dans leur travail au quotidien, avec le manque de reconnaissance par l'institution de leur investissement et le nombre trop important d'élèves dans les classes¹¹¹. Un enseignant aurait ainsi « beaucoup de casquettes » (Annelie, R6, rép. 318), auprès de ses élèves comme au plan administratif, et une « charge de travail de plus en plus lourde » (Charlotte, R5, rép. 33). La prise de connaissance et le traitement des messages électroniques (des élèves, des familles, des collègues, de la direction, de l'inspection...) semble prendre de plus en plus de temps, et s'ajoute à une liste de « missions très diverses et multiples » (Sarah, R2, rép 6) occupant le quotidien des enseignants bien au-delà de leur temps de présence dans leur établissement : préparation des cours ; réflexion, le plus souvent solitaire, sur les pratiques pédagogiques ; correction des copies, décrite comme particulièrement chronophage ; documentation ; réunions ; rencontres avec les parents ; stages de formation... Du côté de la relation aux élèves, outre sa dimension pédagogique, il s'agit encore de mener une veille sur le décrochage scolaire, d'accompagner le parcours d'orientation, de tenir compte des besoins éducatifs particuliers d'élèves disposant ou non d'accompagnants dédiés, parfois même de mettre en œuvre des

¹¹¹ Variable 55 de notre questionnaire. Cette question, posée sous une forme comparable dans l'enquête DESPROFS, a permis de dégager les mêmes trois premières difficultés ressenties par les enseignants, à l'ordre près (en considérant les trois propositions citées le plus souvent par les répondants).

protocoles sanitaires d'urgence ¹¹², ce qui nécessite le déploiement de compétences psychosociales, voire sanitaires.

Enfin voilà, notre quotidien, il est bien rempli quoi hein ? Il est rempli pas que la journée, il est rempli aussi le soir, la nuit. Et les week-ends. (Sarah, R2, rép 10)

Beaucoup d'enseignants évoquent leur difficulté à travailler lorsqu'ils sont dans leur établissement, entre deux cours. Au-delà de la nécessité ressentie de faire une pause et de quitter un moment le rôle endossé en classe, ils expliquent avoir besoin de calme, de ressources pas toujours présentes dans leur lycée, de confort, de temps... Ils sélectionnent alors les tâches qu'ils pourront effectuer efficacement dans ce cadre, souvent les « tâches administratives » : remplir les cahiers de textes, saisir des notes, faire des photocopies...

Alors, pour évoquer mon travail au lycée, j'ai beaucoup de mal, lié au fait, peut-être, que je passe beaucoup de temps à discuter, à me concentrer sur une tâche, scolaire ou non d'ailleurs, au sein du lycée. (Charles-Emmanuel, R12, rép. 42)

Cependant certains expliquent aussi qu'ils s'organisent pour « faire le plus de choses » possible pendant leurs « heures de trous », de façon à « être plus disponible[s] à la maison » (Charlotte, R5, rép. 83), ou encore qu'ils apprécient la possibilité de décider de l'occupation de ce temps libre en cours de journée :

Émeline, qui avait la possibilité de demander un changement d'emploi du temps pour supprimer un trou a choisi de ne pas le faire : « J'ai gardé mon gros trou, ça m'a permis de déconner avec mes copains jusqu'à 10h [...], à la récré. Donc convivialité, etc. Et je m'étais dit si il fait beau, j'irai [...] manger un sandwich au bord de l'eau et je reviendrai, ça serait une occasion. Bon il a fait un temps de cochon, je l'ai pas fait. Mais ça te permet de faire ce que tu veux, les trous. Si là, j'avais du travail, beh je pouvais rentrer, et je me mettais dans un coin, et je corrigeais pendant une heure les copies. Ça m'aide à respirer, moi, ça donne de la liberté. [silence] Moi, il me faut de la liberté. C'est pour ça, voilà, c'est un boulot qui te permet quand même... » (R10, rép. 346)

« Ou je quitte l'établissement, pour aller faire deux trois courses, et je reviens. Voilà. Bon, si j'ai des copies à corriger, je corrige mes copies hein ? Si j'ai du travail de correction, je le fais, j'en profite. Mais il faut vraiment que je sois au calme... » (Adèle, R8, rép. 212)

Un même type d'emploi du temps semble ainsi pouvoir convenir parfaitement à certains et entraver fortement le travail d'autres, en fonction des besoins et habitudes de chacun.

¹¹² Comme par exemple dans le cas de Projets d'Accompagnement Individualisés d'élèves présentant des troubles de santé le justifiant (circulaire du 10 février 2020 / BO n°9 du 4 mars 2020).

« Il y a des gens qui préféreraient travailler par exemple deux jours huit heures ou neuf heures d'affilée puis être plus tranquille le reste de la semaine, il y a des gens qui préfèrent des journées homéopathiques avec quelques heures par-ci par-là, il y a des collègues qui préfèrent un emploi du temps ramassé pour travailler chez eux et avoir plus de disponibilité, il y en a qui ne travaillent qu'au lycée et qui ont besoin de creux, de trous, etc. Et donc difficile dans les désirs des gens et en même temps dans les contraintes qu'impose le lycée de satisfaire effectivement tout le monde. Donc... Bon, moi, j'ai beaucoup peiné, il y a deux trois ans, au point de faire un *burn out* parce que j'avais un emploi du temps pourri. » (Sarah, R2, rép. 271)

Les contraintes temporelles au sein de l'établissement, sa taille en termes de personnels, ainsi que son organisation spatiale conditionnent mécaniquement les échanges entre enseignants, leur offrant plus ou moins de possibilités de rencontre, dont ils ne saisissent ou non. Pour Sarah, « on passe son temps à courir, à se croiser et jamais à échanger pour de vrai » (R2, rép. 241). Thibaut qui enseigne dans un autre établissement, décrit un lycée très étendu dans l'espace et proposant autant de salles des professeurs que de matières enseignées, ce qui ne favorise pas les rencontres entre équipes disciplinaires. Au contraire, plusieurs enseignants du lycée Delacroix associent une taille réduite à plus de convivialité¹¹³.

Le travail collectif est rarement décrit hors d'équipes singulières, qui fonctionnent tant qu'elles ne sont pas séparées par les mutations ou des difficultés d'emploi du temps, sur la base de rapprochements affinitaires.

« Les emplois du temps étaient très mal faits. Donc c'était très dur de se voir. » (Marc, R7, rép. 68)

« le travail en équipe, ne peut se faire que si tu travailles avec des copains. » (Émeline, R10, rép. 466)

« On a souvent parlé avec mon collègue d'occitan, de faire des cours communs latin-occitan, puisqu'il y a des points de rencontre. Mais ça ne s'est jamais fait, par manque de temps. » (Charles-Emmanuel, R12, rép. 182)

Certains regrettent cette faible présence de travail en équipe et ont tenté, avec plus ou moins de succès, de l'impulser, certains s'en accommodent sans peine, et d'autres expliquent ouvertement avoir des difficultés à s'engager dans une telle dynamique.

¹¹³ En particulier des enseignants du site 2 qui compte moins de 500 élèves, décrit comme « un petit lycée, de campagne, enfin dans le milieu rural » (Adèle, R8, rép. 2).

« Ici, il y a un bon contact, les gens s'entendent bien. Après, en effet, pas beaucoup de travail en équipe. Comme je suis assez solitaire à la base, je me coule parfaitement là-dedans, c'est-à-dire que je ne vais pas particulièrement vers les gens. Mais je sais que ça pourrait être sympa parfois, que ça pourrait faire émerger de bonnes choses, le travail en équipe. » (Marc, R7, rép. 292)

Tous, cependant, y voient un intérêt, et tous expliquent que lorsqu'il existe, il s'appuie sur des relations affinitaires, sur un principe de confiance et sur une volonté partagée de faire ensemble, favorisée ou non par des dimensions structurelles (organisation des emplois du temps, effectif des équipes...).

« Quand on était qu'avec le groupe de femmes, on s'entendait très bien, et on travaillait beaucoup ensemble sur place. C'est-à-dire, les nouveaux programmes de terminale, tous les lundis matin, on se retrouvait systématiquement, et on a bossé tous les TP vraiment ensemble, en travail de groupe. Après, pour le bac, qu'on soit convoquées ou pas convoquées, on corrigeait toutes ensemble. On se partageait les copies... Enfin, ça a été vraiment... Moi, j'ai beaucoup aimé cette période-là. [...] Christian, quand il est arrivé, lui, il est très indépendant dans sa façon de travailler. Donc c'est lié à la personnalité... Voilà. Après, Yohan et Pascal, sont plus euh... sont... Enfin, partagent plus, travaillent plus avec d'autres, mais je pense qu'on n'a pas forcément toujours le temps, ni les emplois du temps, et donc, ça a été un peu plus compliqué. » (Chantal, R16, rép. 20&30)

« [Question : Et dans cette équipe-là, où ça marche plutôt bien, vous travaillez plutôt à trois, d'après ce que tu dis ?]. Voilà. Parce que par contre, travailler à seize ça ne serait pas possible et de toute façon, comme je l'évoquais tout à l'heure pour la terminale S, il y a deux ans, il y a des collègues qui, sans rejeter complètement, n'ont pas envie d'être dans cette organisation aussi régulière de travail personnel. » (Thibaut, R17, rép. 321&322)

Malgré des demandes institutionnelles, qui peuvent passer par la mise en place d'enseignements partagés inscrits dans les textes comme par des demandes hiérarchiques (corps d'inspection, chefs d'établissement) en vue de la préparation de sujets d'examens ou d'oraux blancs par exemple, des contraintes systémiques semblent paradoxalement aussi être à l'origine de freins dans la constitution de véritables collectifs de travail.

« Quand les équipes étaient stables, on se connaissait, on avait une connaissance les uns des autres plus importante. Maintenant y a une partie, je dirais un gros tiers des professeurs dans l'établissement, je sais même pas qui ils sont, je sais pas ce qu'ils enseignent, je connais même pas leurs noms, je connais pas leurs noms. Ils vont, ils viennent, ils arrivent une année, ils repartent, c'est comme ça, hein. C'est donc une forme d'anonymat aussi, alors que auparavant il y avait beaucoup de stabilité, ça concourait à, alors on disait pas travailler en équipe au fond, mais... c'était informel mais c'était ça. » (Christophe, R22, rép. 127)

Dans l'ensemble, les personnes rencontrées évoquent une image peu valorisée des enseignants dans la société, en grande partie appuyée sur un malentendu autour du temps de travail, selon elles souvent réduit dans les représentations au temps de classe. Ce discours conforte les résultats d'autres études selon lesquelles un important déficit de reconnaissance serait ressenti par les enseignants du point de vue politique, médiatique et de l'opinion publique, avec plus de neuf enseignants sur dix déclarant se sentir peu ou pas reconnus dans ces contextes (Guibert et al., 2020).

Les proches, témoins de l'investissement au quotidien des enseignants, sont très largement décrits comme des appuis sur ce plan. Du côté des parents d'élèves, des ressentis plus variables se dégagent : si dans l'ensemble, les enseignants décrivent ceux qu'ils voient comme des gens « charmants », ils peuvent également les percevoir comme adhérant aux « clichés » précédemment décrits, comme défiant voire vindicatifs.

« C'est très quitte ou double. Je pense que la majorité des parents sont plutôt positifs avec nous, en tout cas quand on les voit. Je trouve que le lien est plutôt positif, mais tous les ans on va avoir la personne agressive qui va monopoliser la réunion. Et ça c'est pénible parce que les gens qui râlent sont toujours les plus forts. Du coup on va sortir d'une réunion parents-profs en disant « quelle horreur », alors qu'en fait une seule personne a été désagréable et les autres subissent. » (Géraldine, R18, rép. 104)

Cette défiance, bien que concernant apparemment une minorité de familles, est également rapportée par un chef d'établissement :

« Les parents sont de plus en plus euh... Ils veulent s'introduire davantage dans la vie du lycée, euh, voudraient conseiller, même, les enseignants, suivent si le programme est bien fait et donnent pratiquement des leçons à certains enseignants, n'hésitent pas, contestent. Voilà... Regardent à la loupe ce que font les enseignants. C'est très pénible. Et il y a, je pense, une méfiance de plus en plus par rapport à l'institution. » (C1, rép. 84)

Ce dernier, à l'instar de certains enseignants rencontrés, associe une perte de légitimité de l'enseignant à la transformation de l'accès au savoir, disponible par l'intermédiaire des outils numériques : « c'est peut-être pour ça qu'il y a de plus en plus de contestations, soit des parents, soit des élèves, parce que ils pensent avoir cette information-là. » (chef d'établissement, C1, rép. 344). Le proviseur d'un autre établissement évoque également une « société ultra-demandeuse de tout » et particulièrement critique vis-à-vis de l'institution scolaire, ce qui fait écho à la pression qu'une enseignante exprime ressentir :

« Éducation à la sexualité : c'est pour nous. Éducation... comment dire, aux addictions : c'est pour nous. Et quand je dis éducation aux addictions, il y a l'alcool, il y a la drogue, il y a les jeux vidéo, à chaque fois je peux décliner hein, je vous fais une liste longue comme le bras hein. Après, il y a sécurité routière, c'est pour nous, hein ? Les premiers secours, c'est pour nous aussi hein ? Mais évidemment, faut pas qu'on oublie d'apprendre à lire, à écrire, à compter, sinon on est des imbéciles... Et puis en plus ils doivent connaître leur histoire, sinon c'est de notre faute... Et je pourrais comme ça continuer pendant deux heures, je m'arrête pas, je vous décline tout ce qu'on a à faire, et puis après, je vous dis "moi, j'ai les élèves trois fois 55 minutes dans la semaine. Et je dois faire tout ce qu'on vient de dire...". C'est impossible ! » (chef d'établissement, C3, rép. 225)

« Et c'est vrai que nous on a l'arrivée de tous ces problèmes de société avec l'impression qu'au niveau national, au niveau des décideurs, c'est normal que les parents n'éduquent pas leurs enfants et c'est normal que les enseignants éduquent leurs enfants. Donc d'un côté on a l'impression d'avoir une énorme attente de cette base et on a l'impression aussi d'avoir une énorme attente de notre hiérarchie. Mais moi je ne suis pas un éduc spé et quand un éduc spé s'occupe d'un individu, il l'a tout seul devant lui. Moi j'ai trente-cinq personnes devant moi et je ne peux pas être éduc spé avec chacun des trente-cinq. » (Géraldine, R18, rép. 24)

Les relations avec l'équipe de direction semblent aussi bien pouvoir renforcer l'impression de déconsidération des enseignants que constituer une source de soutien.

« Ah, la direction, jusqu'à présent toujours correcte. J'ai eu affaire à des proviseurs adjoints très compréhensifs [...]. Ils ont été très présents. Et depuis effectivement quelques temps [...] je ressens un manque de reconnaissance de notre travail, je me sens perçue comme quelqu'un de pas forcément enthousiaste face au travail, j'ai l'impression qu'on me juge comme quelqu'un d'un peu feignant. Parce que, bon, j'ai refusé plusieurs fois des organisations qui ne me convenaient pas, et j'ai un retour assez négatif. Et ça, vraiment, ça me fait mal... Au travail. » (Adèle, R8, rép. 26)

« Et Madame {nom de la proviseure adjointe}, proviseure adjointe, bah moi je la trouve super. Elle est toujours prête à nous aider. Elle est très compréhensive. Euh... Elle est vraiment... Moi, j'ai pu la voir faire en conseil où comme ça, elle remet pas en question les choix des profs, elle va même plutôt avoir tendance à les défendre. » (Antoine, R1, rép. 237)

Des tensions avec l'équipe de direction peuvent également être à l'origine de mouvements de solidarité entre les enseignants, alors réunis « autour d'un objectif commun » (Madeleine, R11, rép. 12).

C'est par ailleurs auprès de leurs pairs que les enseignants déclarent le plus souvent trouver du soutien au sein de la communauté éducative (données DESPROFS, Figure 16), ainsi qu'auprès des membres de la vie scolaire. Les réponses sont plus mitigées concernant les

personnels de direction, par lesquels seul un enseignant sur deux pense être soutenu. Cette proportion diminue encore fortement lorsqu'il s'agit des parents d'élèves ou des corps d'inspection, dont moins du quart des enseignants estiment pouvoir attendre du soutien.

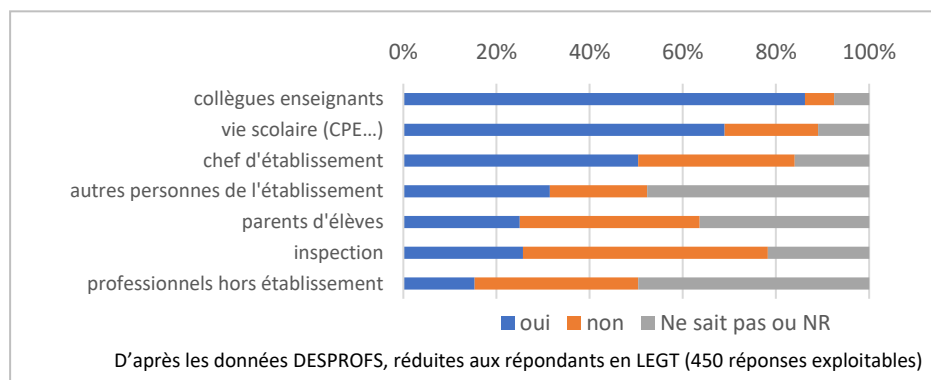


Figure 16 : Sentiment de bénéficier du soutien de différents acteurs autour des enseignants

Les représentations que se font les enseignants de leur image à différentes échelles et auprès de différents acteurs, mais aussi les difficultés qu'ils peuvent rencontrer dans leur activité quotidienne se heurtent à leur propre vision de leur métier et à la valeur qu'ils lui attribuent.

« Je trouve que c'est quand même un beau métier. Les gens peuvent être fiers, je pense que mes collègues ont tout à fait raison d'être fiers de leur métier et tout, mais moi je peux pas dire encore que je suis fière de ce métier. Parce que j'ai trop de choses encore à améliorer... » (Agnès, R20, rép. 68)

« C'est ça, c'est pour ça que j'aime bien être avec les élèves, je ne suis pas toute seule, j'en ai trente-cinq devant moi. Même si parfois c'est difficile, parce qu'ils ne sont pas toujours... C'est pas toujours super hein... Mais voilà, au moins j'ai l'impression d'être utile, de faire quelque chose et de servir » (Madeleine, R14, rép. 98).

Yannelle explique pourquoi elle n'envisage pas de démissionner : « Beh, parce que, oui, le métier en tant que tel, il me plaît, même si voilà, il est loin d'être parfait et si je râle aussi sur des choses etc., mais... Oui, parce que j'y trouve un intérêt quoi, enfin, oui. Parce que ça me plaît, parce que... J'en sais rien ! [sourire] » (R9, rép. 504)

Les enseignants semblent donc entretenir un rapport complexe à leur activité professionnelle, articulant passion d'une discipline ou de la transmission, valeur pour soi, sentiment d'utilité sociale, goût du contact avec les jeunes... avec deuil d'une expertise disciplinaire, possibles difficultés relationnelles avec les élèves, contraintes temporelles ou curriculaires, extensibilité du travail... Les échanges entre collègues, rarement considérés comme du travail collectif par les principaux intéressés eux-mêmes, s'inscrivent dans cet ensemble de tensions. Nous faisons

l'hypothèse qu'ils participent à la construction du rapport au travail et du travail lui-même, s'intercalant entre différents temps, espaces, tâches.

C. Les relations avec les pairs comme espace intermédiaire dans le rapport au travail

Afin d'approcher la perception que peuvent avoir les enseignants de leurs échanges entre pairs, nous nous intéressons notamment à la place de leur discours sur cette thématique relativement aux autres. À partir de la classification hiérarchique descendante construite sur les entretiens avec les enseignants précédemment présentée, une analyse factorielle a été menée et représentée par projection selon les deux premiers facteurs dégagés (Figure 17). Ce procédé offre en effet une représentation partielle des interactions entre les différents mondes lexicaux issus de la CHD.

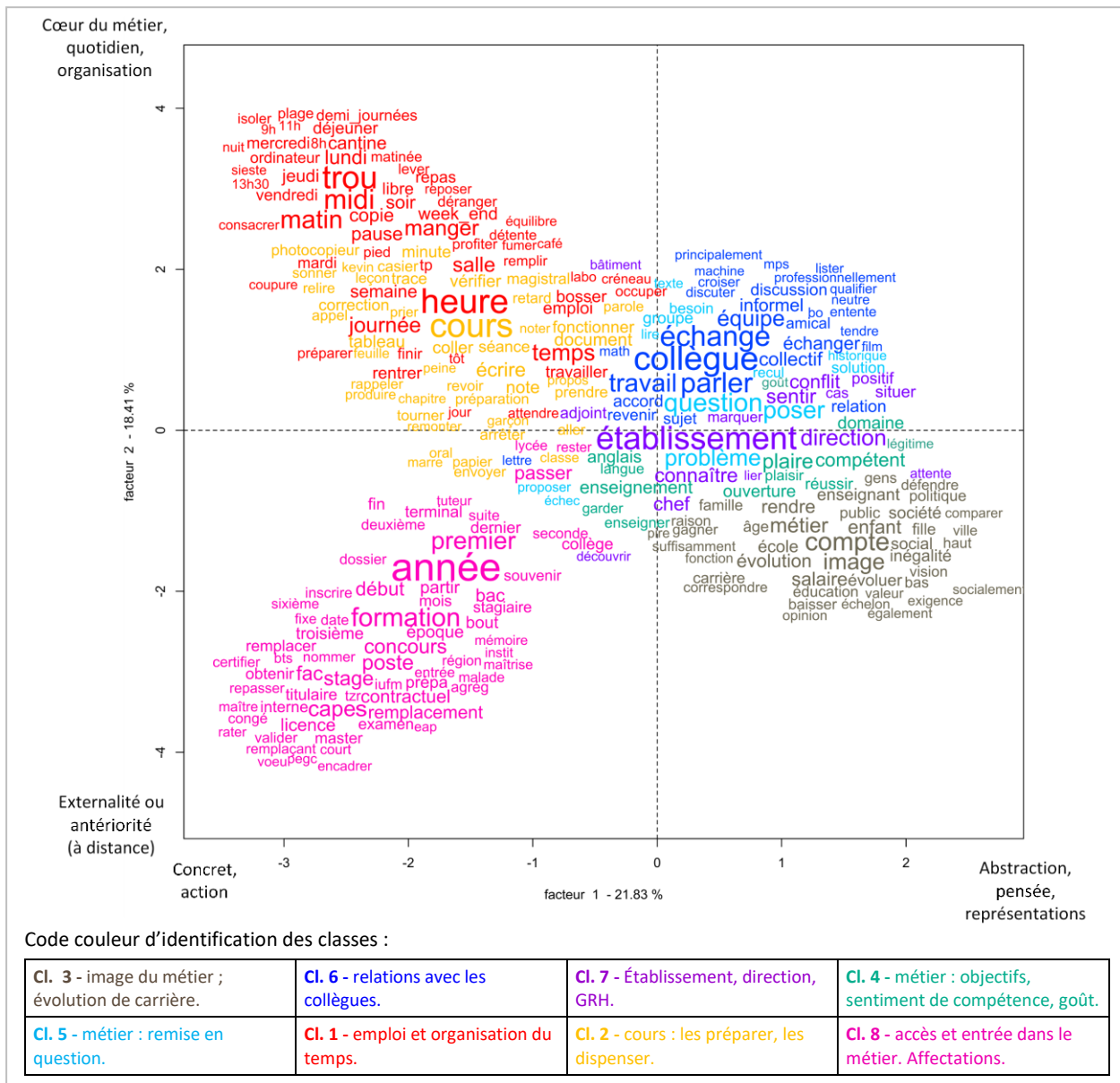


Figure 17 : Analyse factorielle des correspondances des classes de discours du corpus "entretiens enseignants"

Une analyse détaillée de cette projection permet de dégager que le premier axe factoriel oppose d'une part les classes 1, 8, ainsi que 2 dans une moindre mesure, à la classe 3 d'autre part. En reprenant le contenu de chacune de ces classes, ceci peut s'interpréter comme une polarisation du discours entre l'évocation d'actions effectives, des dimensions concrètes du métier d'un côté, et une approche plus abstraite, idéale de l'activité, intégrant ses représentations sociales de l'autre.

Le deuxième axe factoriel oppose quant à lui la classe 1, en proximité avec la 2, à la classe 8 en premier lieu, puis à la classe 3, balayant d'un côté les cours à préparer puis dispenser, l'emploi du temps dans et hors l'établissement, et de l'autre les débuts en tant qu'enseignant, les anciennes affectations, mais aussi les représentations des enseignants concernant leur

métier et son image en dehors de leur groupe professionnel. Une structuration de l'ensemble du lexique des entretiens se dessine ainsi, entre une description du cœur du métier, de ses dimensions pratiques et organisationnelles quotidiennes, et un regard porté de façon distanciée ou externe sur le métier.

Observée sous cet angle, la classe 6, dans laquelle sont principalement évoquées les relations avec les collègues, semble occuper une place particulière. Selon l'axe des ordonnées (facteur 2), elle relève en effet d'un quotidien professionnel structuré autour du faire classe, dans un contexte contraignant (emploi du temps, programmes, niveaux de classe...) mais ménageant des marges de liberté (organisation du travail personnel hors des temps balisés de cours), comme en témoigne sa proximité avec les classes 1 et 2. Néanmoins, selon le facteur 1 que représente l'axe des abscisses, le champ lexical se référant aux interactions avec les pairs se rapporte également à une forme d'abstraction, de réflexion sur le métier, s'entremêlant en partie avec les classes 4 et 5, caractéristiques de cette posture.

La classe 7, qui concerne la description globale de l'établissement, de ses acteurs, et en particulier de l'équipe de direction et de la gestion locale des ressources humaines, occupe quant à elle une place assez proche de celle de la classe 6 sur la carte factorielle. Plusieurs pistes de compréhension peuvent être proposées. L'établissement, lieu de rencontre principal des différents acteurs du système, constitue en effet un cadre naturel pour les échanges entre enseignants, ce qui rapproche mécaniquement les deux catégories de discours. De plus, beaucoup des personnes rencontrées ont évoqué la qualité de l'entente avec leurs collègues comme l'un des éléments de présentation de leur établissement :

« Euh, c'était un lycée, pour moi, de taille assez moyenne, bien organisé, en comparaison avec celui que j'ai actuellement. Euh... D'abord, moi, je parle de l'équipe des professeurs. Il y avait une équipe assez humaine, avec des gens que j'ai pu apprécier... » (Thibaut, R17, rép. 4).

En charge de l'organisation managériale au sens de Dujarier (2006), les chefs d'établissement et leurs adjoints se situent par ailleurs fonctionnellement à l'interface entre prescriptions institutionnelles et réalité concrète du terrain et de ses acteurs. Ils sont également présents dans les propos des enseignants portant sur leur activité professionnelle du moment, comme dans ceux concernant de précédentes affectations, leur parcours antérieur.

Ainsi, le positionnement du champ lexical concernant les équipes de direction sur la carte

factorielle traduirait pour les enseignants des connexions avec le cœur de leur travail concret et quotidien, avec leur passé professionnel, mais aussi avec la représentation de l'institution.

Revenons-en aux relations avec les collègues. Ces dernières, nourries par les échanges informels, se trouvent donc présentées par les enseignants comme largement inscrites dans un établissement scolaire, et occupent dans leur discours une position intermédiaire entre différentes dimensions du rapport au métier. Elles pourraient ainsi constituer un espace de médiation, entre :

- un métier de routine (enchaînement des heures, journées, années de cours, reprise des programmes...) mais toujours imprévisible (relation avec les élèves, les groupes, décalage entre préparation de séquences et séances et leur mise en œuvre effective, leur réception par les élèves...);
- une profession de communication et de relation se prêtant pourtant à l'isolement, lors des préparations, des corrections, mais aussi en situation de classe : l'enseignant peut en effet expérimenter auprès de ses élèves une solitude paradoxale, qui lui offre une importante autonomie professionnelle tout en l'exposant (au regard des jeunes, à l'enfermement dans d'éventuelles difficultés...);
- une organisation personnelle du travail associant libertés et contraintes, temporelles comme spatiales, afin d'effectuer diverses tâches hors classe : préparation des cours et des évaluations, corrections de copies, reprographie, réunions, obligations administratives ;
- une trajectoire professionnelle singulière appuyée notamment sur l'expérience des débuts dans le métier et des précédentes affectations ;
- une représentation personnelle du métier mais aussi de son image dans la société, toutes deux prises entre valeur pour soi persistante, attentes sociales grandissantes et sentiment d'une reconnaissance insuffisante.

Inscrits dans la dynamique communicationnelle quotidienne des enseignants, les échanges informels entre pairs pourraient ainsi, fortuitement, constituer un espace qui fait sens : ils fonctionneraient comme une zone tampon, limitant l'impact des tensions, nombreuses, qui s'expriment dans toutes les autres dimensions du rapport au métier.

D. L'informel au cœur de la dynamique communicationnelle entre enseignants

Dans notre enquête par questionnaire, nous avons demandé aux enseignants de préciser s'ils travaillent régulièrement seuls, avec un ou avec plusieurs collègues. Pour cette question, près d'un tiers des répondants ne sélectionnent que la réponse correspondant au travail solitaire, et 19 % de plus déclarent ne travailler régulièrement qu'avec un seul autre collègue. Ainsi, un enseignant sur deux estime travailler régulièrement avec au plus un collègue, de même discipline ou non (Annexe XVII-27). Il apparaît également que 77 % des répondants construisent seuls leurs ressources – documents de cours, feuilles d'exercices... –, bien que 70 % les partagent ensuite avec un ou plusieurs collègues, voire avec l'ensemble de l'équipe pédagogique (Annexe XVII-43&44). Dans les entretiens, même si une minorité décrit cette pratique comme régulière et organisée – sur la base d'une division structurée et non redondante du travail –, tous ou presque évoquent une mutualisation plus ou moins ponctuelle de documents de travail, fréquemment informelle et le plus souvent par mail :

« En histoire-géographie, on travaille ensemble, mais de manière euh... séparée. Enfin : ensemble, mais séparément. Je veux dire par là qu'on peut faire des pots communs de sujets, on peut faire des pots communs de cours, d'exercices et de choses comme ça ; on se partage aussi les copies, voilà, de manière uniforme... Mais pour autant, on n'échange pas quoi. Chacun met ce qu'il veut, ce qu'il a envie de mettre. Mais pour autant, il n'y a pas de discussion autour des propositions. » (Sarah, R2, rép. 243)

Dans un autre registre, plus d'un enseignant sur deux ne considère pas les conseils de classe, réunions formelles et institutionnalisées, comme des temps d'échanges constructifs (Annexe XVII-28).

Ces éléments semblent conforter les résultats des dernières enquêtes TALIS, selon lesquels les enseignants français font partie des moins coopératifs de l'OCDE, tout en se classant pourtant parmi ceux déclarant le plus souvent discuter ensemble de la progression dans leurs apprentissages de certains élèves¹¹⁴. Ces discussions pourraient donc prendre la forme d'échanges informels, nourrissant le travail sans pour autant être identifiés et formalisés comme un véritable travail collectif – de même que le partage de ressources.

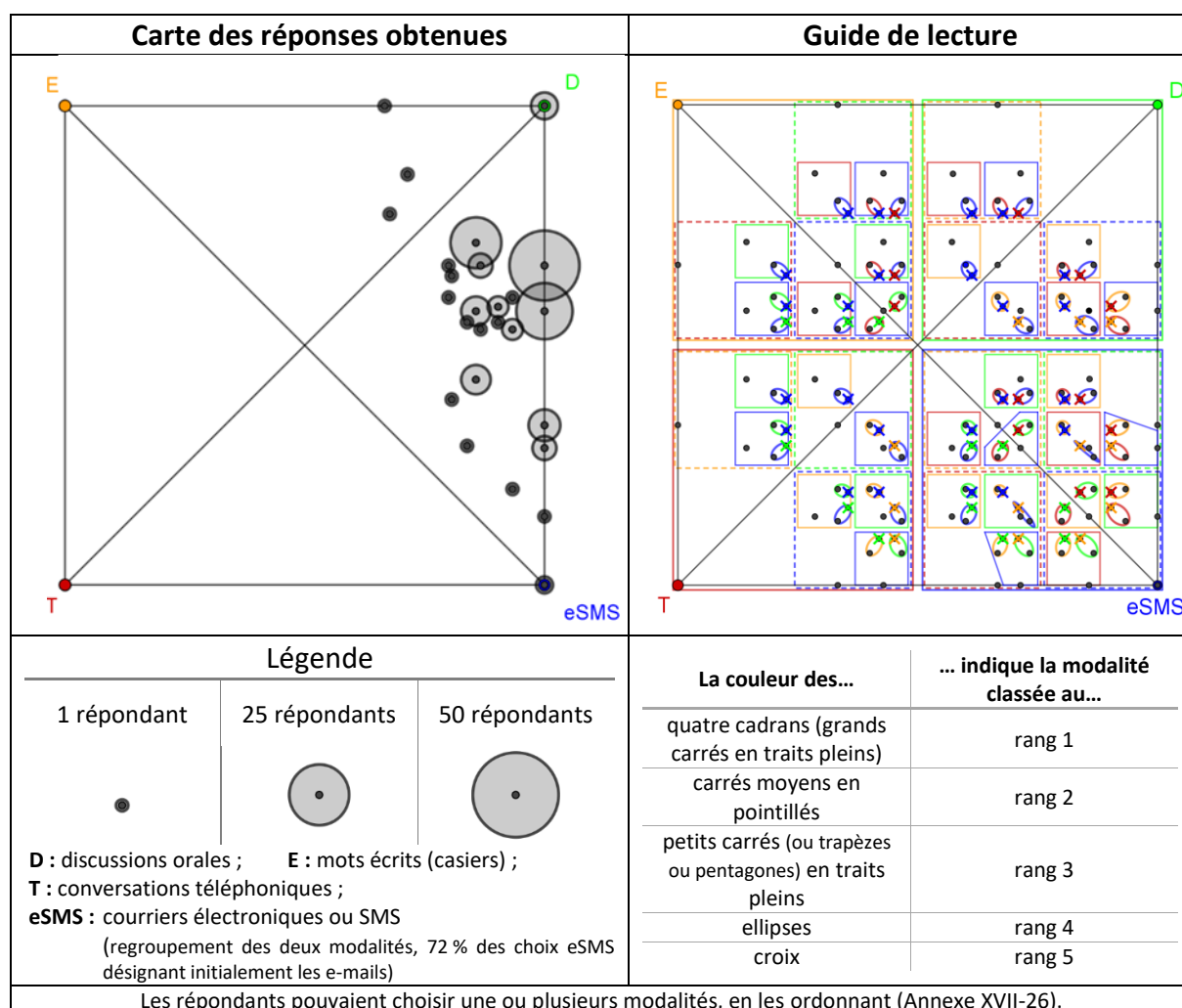
¹¹⁴ Voir l'Annexe XI, déjà citée, pour une reprise des résultats de TALIS 2018 concernant la collaboration professionnelle, les échanges et la coordination pour l'enseignement.

« On parlait beaucoup d'élèves, quoi, je trouvais¹¹⁵. Beaucoup. [...] Ça prend beaucoup de place, mais c'est ça aussi qui fait le lien entre nous. » (Gilles, R15, rép. 36&38)

« Le mardi j'ai un trou de seize à dix-sept heures en ayant cours de dix-sept à dix-huit, ce trou-là n'est pas du tout productif, en général je discute avec les collègues qui eux vont partir ou qui eux ont un trou comme moi et nous n'avons franchement pas envie de bosser. Donc on boit un truc et on discute. Mais ça fait aussi partie du lien et d'avoir une bonne ambiance entre nous. C'est important. [Question : Vous discutez de quel type de sujet ?] On peut discuter de l'établissement, des élèves si on a des classes en commun, de méthodes de travail. » (Charlotte, R5, rép. 91)

La discussion orale semble en outre être un mode de communication caractéristique des échanges entre collègues.

Tableau 13 : Moyens de communication caractéristiques des échanges entre collègues selon les enseignants



¹¹⁵ L'emploi de l'imparfait s'explique par le récent départ à la retraite de Gilles, qui a donc oscillé dans son discours entre le présent et le passé.

La polarisation du nuage de points à l'est de la carte présentée dans le Tableau 13 met en évidence que ni la rédaction de mots ensuite déposés dans les casiers des collègues, ni les conversations téléphoniques n'ont été sélectionnées en premier choix comme caractérisant le mieux les échanges entre pairs, au bénéfice des discussions orales puis des échanges par courrier électronique ou par SMS¹¹⁶. Plus précisément, les trois quarts des enseignants choisissent le couple « discussions orales » puis « emails ou SMS », dans cet ordre, complété ou non par d'autres modalités. Sur la carte, cette tendance prend la forme de l'accumulation des points du nuage dans le quart sud-est du cadran nord-est (carré moyen en pointillés bleus dans le grand carré vert).

« Je trouve ça important d'échanger sur les élèves, enfin... [...] Donc oui, ça occupe du temps. [...] [Ça se passe] beaucoup plus à l'oral. Enfin, ça m'est arrivé d'envoyer un mail, ou de laisser un mot dans le casier, mais c'est beaucoup à l'oral » (Maïa, R11, rép. 34-37).

Au sujet d'un projet de mise en cohérence des progressions pédagogiques de deux collègues, l'un en philosophie et l'autre en SES :

« [Question : Et donc ces échanges-là, ils seraient oraux, plus ou moins informels si j'entends ce que tu dis ?]

Alors là complètement oui, complètement. Oui, il n'y aura pas de... Oui, oui, c'est ça. Moi, je privilégie beaucoup l'enthousiasme personnel, et s'il est partagé très bien, plutôt que le formalisme... Bon, là encore très personnellement, la question "est-ce que t'as eu mon mail ?", pour moi, est une question dénuée de sens. [...] Plutôt que de dire "est-ce que tu as eu mon mail ?", pour peu qu'on puisse dire ça, autant dire le contenu du mail quoi. » (Yves, R13, rép. 247-250)

Nous avons par ailleurs demandé aux enseignants de classer par ordre d'importance six tâches de leur activité quotidienne (Figure 18¹¹⁷).

En tête du classement, les préparations individuelles de la classe devancent assez nettement les temps d'autoformation et de documentation comme ceux dédiés aux corrections de copies. Ces derniers sont cependant rarement classés aux deux dernières positions, et se situent donc selon les individus parmi les deux à quatre tâches jugées les plus importantes au quotidien. En fin de classement apparaissent les activités telles que les conseils de classe et

¹¹⁶ Notons que la passation du questionnaire est antérieure à la crise sanitaire liée à la Covid 19 et donc au premier confinement associé en France, pendant lequel les usages de communication ont nécessairement été différents, au bénéfice de divers outils utilisables à distance.

¹¹⁷ Figure 18 construite à partir de la variable 48 de notre enquête par questionnaire.

autres réunions imposées, ou encore des temps de travail collectif autour de préparations de cours. Les échanges informels avec les pairs occupent quant à eux une position intermédiaire dans le classement : ils sont significativement sur-représentés aux rangs 3 et 4, ce qui les place après l'organisation individuelle et personnelle du travail mais avant le travail collectif plus formellement identifié.

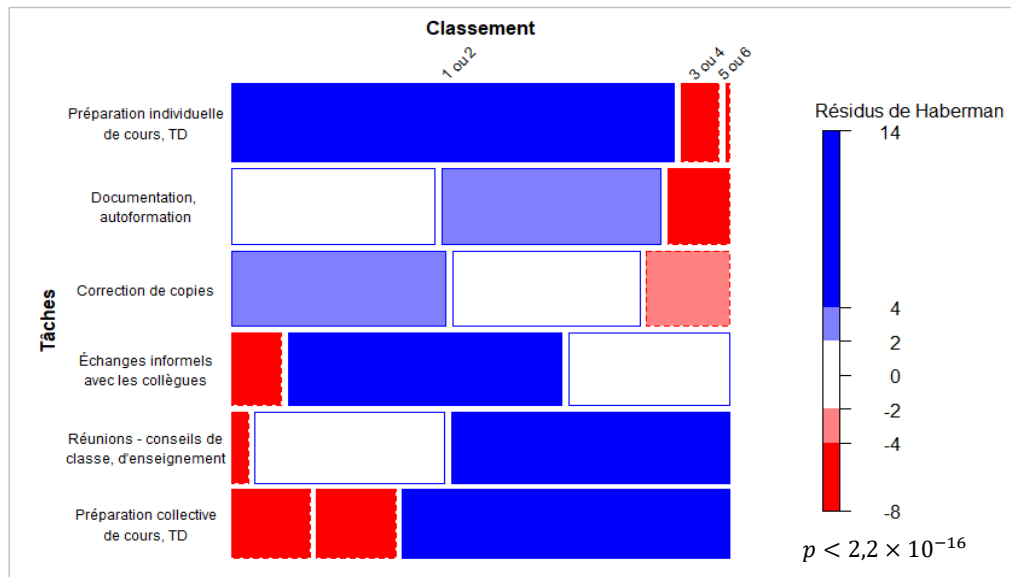


Figure 18 : Importance relative (classement) accordée par les enseignants à six tâches de leur activité quotidienne, hors temps de classe – diagramme en mosaïque

Encadré n°5 : lecture d'un diagramme en mosaïque (voir par exemple : Le Guen, 2003)

Chaque rectangle représente une case du tableau de contingence étudié. Son aire est proportionnelle à l'effectif de la catégorie correspondante (hauteur : pourcentages en lignes ; largeur : pourcentages relatifs en colonnes). La couleur de remplissage permet de comparer l'observation à une situation d'indépendance : le bleu signale une sur-représentation dans la catégorie, le rouge une sous-représentation et le blanc une situation statistiquement proche de l'hypothèse d'indépendance – estimation par les résidus de Haberman (Carpentier, 2015). Lorsque les cases sont blanches, la tendance à la sous- (ou sur-) représentation est indiquée par un contour en pointillé rouges (ou en trait plein bleu), même si elle est peu significative.

La communication informelle avec les pairs semble donc prendre ici aussi une place particulière, vécue ni comme primordiale ni comme négligeable par les enseignants, qui la perçoivent cependant comme plus importante que d'autres formes de collectif au travail.

« Et je trouve que c'est super important de... Oui, pour moi, c'est important de voir... de pouvoir échanger, de savoir si les gens vont bien, pourquoi ils ne vont pas bien, voilà, qu'est-ce que tu peux faire, voilà, est-ce que tu peux être utile... Et puis toi tu te poses une question tu ne sais pas comment faire, tu vas le dire : "voilà, j'ai fait n'importe quoi, qu'est-ce que t'en penses, comment je peux faire ?", tu vois ? » (Yannelle, R9, rép. 352)

Pourtant, lorsque les enseignants sont interrogés sur la façon dont ils considèrent le travail collectif dans leur activité au quotidien (Tableau 14, d'après l'enquête DESPROFS), ils mentionnent majoritairement (à 85 %) au moins une fois qu'il est nécessaire, pertinent pédagogiquement ou utile pour les élèves, et la moitié se limite même à ces qualifications, seules ou combinées (diagonale (N-PU) de la carte des réponses). 35 % décrivent le travail collectif comme du temps supplémentaire au travail de classe et parmi eux, les trois quarts le trouvent en même temps pertinent pédagogiquement ou utile pour les élèves. Il apparaît par ailleurs que 83 % des répondants ne semblent pas trouver le travail collectif gratifiant¹¹⁸. Ainsi, entre les convictions et représentations de ce que devrait être l'activité enseignante et la réalité des pratiques, des tensions semblent se dégager, en appui sur un manque de valorisation et des difficultés temporelles. La place prise par les échanges informels entre enseignants pourrait alors en partie s'appuyer sur ces constats, participant à la réduction d'une forme de paradoxe.

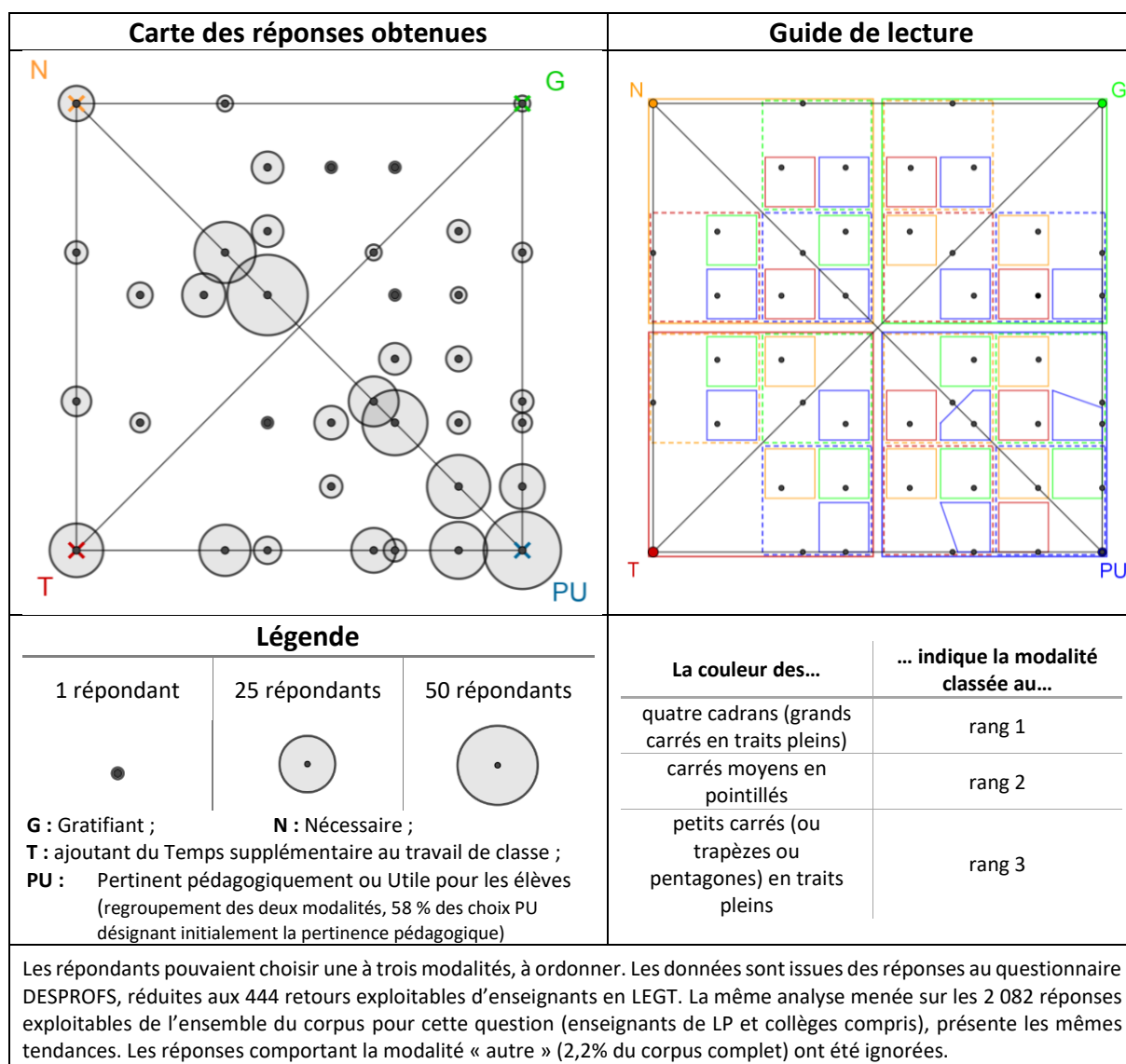
« Donc voilà, je travaille avec différents collègues, différentes matières. Ça j'aime bien aussi. C'est pas encore très répandu ça parce qu'on n'a pas le temps non plus. On est vachement... C'est stressant quand même. On peut jamais se poser » (Agnès, R20, rép. 78)

« Je pense pas que ce soit très développé [le travail en équipe interdisciplinaire]. Et c'est un regret, par exemple en mathématiques, souvent, j'échange avec le collègue de mathématiques, en disant que ce serait bien que les vecteurs, le produit scalaire soient vus, à tel moment, ou par rapport à ma progression... Et ça marche pas. J'y arrive pas. J'arrive pas à travailler avec mes collègues de mathématiques. Je sais pas... [...] Je sais pas y faire... Oui, je ne sais pas, il faudrait peut-être qu'on ait du temps ? » (Adèle, R8, rép 310&322).

« Non. Je n'ai pas cette impression que ce soit valorisé [le travail en équipe – informel – autour de la gestion de classe]. Pas vraiment. Je ne sais pas comment on pourrait le valoriser. Effectivement on n'a pas d'heures d'équipe. Ça se serait un truc bien. Avec mon emploi du temps ce serait impossible à faire, mais une heure d'équipe ce serait super pour qu'on ait tous le temps de se réunir. » (Géraldine, R18, rép. 138)

¹¹⁸ Ils ne choisissent en tout cas pas le terme « gratifiant » parmi les trois modalités décrivant le travail collectif au quotidien pour eux.

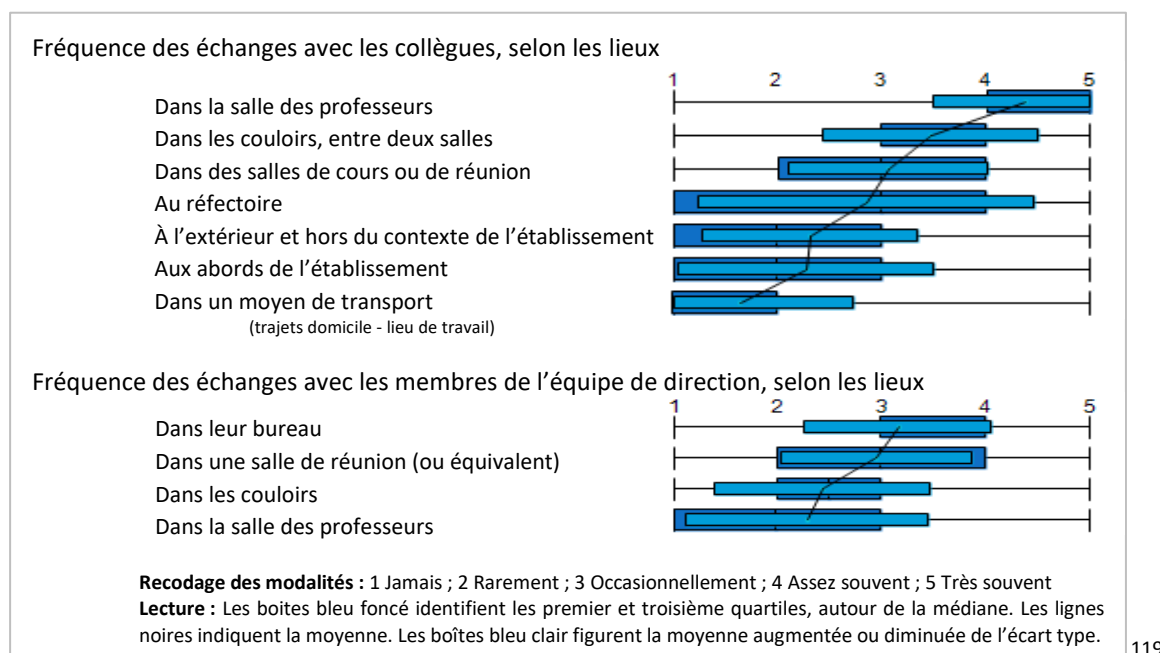
Tableau 14 : Éléments de qualification du travail collectif, point de vue des enseignants



Des indices de lieux, d'objets et de temporalité tendent d'autre part à démontrer que les échanges quotidiens entre enseignants sont largement informels.

Ces derniers se tiennent en effet le plus fréquemment en salle des professeurs (assez à très souvent pour 85 % des répondants), puis dans les couloirs (assez à très souvent pour 49 % des enseignants, et occasionnellement pour 33 % d'entre eux). Le réfectoire obtient des réponses plus contrastées, probablement liées aux habitudes de fréquentation ou non de ce lieu pour le repas de midi : ainsi, 43 % des répondants déclarent y échanger assez à très souvent avec leurs collègues, 12 % ne le feraient qu'occasionnellement et 45 % le feraient rarement ou jamais. Les salles de cours ou de réunion sont associées à des échanges plus occasionnels, qui pourraient correspondre aux réunions institutionnelles telles que les conseils de classe, aux

éventuels temps de co-enseignement tels que les TPE, encore en place au moment de la passation du questionnaire, ou encore à des temps informels en début ou fin de cours.



119

Figure 19 : Fréquences des échanges des enseignants, selon les lieux

Un détour du côté des échanges avec les membres de l'équipe de direction permet de constater qu'ils se situent quant à eux le plus souvent dans leur bureau ou dans une salle de réunion, et le moins souvent dans les couloirs ou en salle des professeurs. Ils se déroulent en premier lieu à l'occasion des conseils de classe, et en second lieu autour de questions pratiques quotidiennes (gestion des salles et des emplois du temps)¹²⁰. Il s'agit donc principalement de rencontres plutôt formelles, tant concernant leur lieu que leur objet.

L'espace est porteur de sens. Pour Moles, il doit être vu comme « un contenant, structuré et organisé par ce qui est contenu : évènements, personnes, actes, communications, rencontres, objets, etc. » (Moles et al., 1998, p. 17). Il est donc « source de comportements » (Moles et al., 1998, p. 25). Les lieux cités pour les échanges entre pairs – en particulier les couloirs et le réfectoire – évoquent donc davantage des rencontres informelles, même si la salle des

¹¹⁹ Figure 19 correspondant aux variables 29 à 35 (collègues) et 10 à 13 (direction) de notre questionnaire (Annexe XVII).

¹²⁰ Variable 14 du questionnaire (Annexe XVII-14).

professeurs peut aussi être associée à des échanges plus formalisés, selon l'objet et l'intention de la rencontre.

Ainsi, les espaces et leurs contenus (photocopieuse, machine à café...), les habitudes et les préférences (thé ou café, cigarette ou non, cantine ou gamelle...), les affinités, dans certains contextes les déplacements¹²¹, sont autant de facteurs qui dessinent et se dessinent dans les échanges entre enseignants, au gré des emplois du temps.

« À la récréation je descends. En général je vais fumer une cigarette. Donc là, je retrouve les collègues fumeurs, avec qui il y a une petite solidarité... » (Madeleine, R14, rép. 88)

Un enseignant non-fumeur évoque « la séparation qui s'opère entre les fumeurs et non-fumeurs » : « Donc là aussi ça crée des groupes de discussion, qui sont importants finalement parce que les gens qui ont l'habitude de discuter autour d'une cigarette vont avoir tendance à se retrouver aussi, même en dehors de la cigarette, du moment de la cigarette, et puis les autres qui ont l'habitude plutôt de rester en salle des professeurs. » (Charles-Emmanuel, R12, rép. 64)

« Donc c'est mon petit moment [entre midi et deux], c'est un petit moment justement de break, et on se retrouve quelque fois à cinq six collègues dans la petite salle de salle des profs là, avec notre petite tambouille... » (Franck, R3, rép. 378)

« Mais alors souvent, ce qui est marrant, c'est que, en fait, on voit toujours les mêmes quoi. Enfin, on voit toujours les mêmes compte tenu des emplois du temps. C'est toujours les mêmes heures... Il y a des années où, certains collègues, je les voyais tout le temps, et les années suivantes je ne les voyais plus du tout. » (Gilles, R15, rép. 48)

Interrogés sur leurs sujets de conversation, les enseignants déclarent qu'elles concernent occasionnellement à très souvent, sans distinction significative : des questions pédagogiques ou spécifiques à la discipline qu'ils enseignent ; des difficultés avec une classe ou un (groupe d') élève(s) ; des anecdotes au sujet de classes ou d'élèves ; des sujets de détente indépendants des cours (Annexe XVII-39-42). Les thématiques spécifiquement professionnelles semblent donc côtoyer voire se mêler à des sujets plus personnels, brouillant la frontière entre ce qui relèverait ou non du travail.

¹²¹ au lycée Delacroix, plutôt rural, le mode de déplacement des enseignants pour se rendre à leur travail peut constituer des occasions de discuter : « Il y a des choses qui, matériellement, conditionnent la vie. C'est dans les déplacements. Le mode de déplacement. Les échanges se font soit par covoiturage, soit par le train, [...] donc ceux qui ne prennent ni le train, ni ne participent aux opérations de covoiturage, bon, alors là, il y a tout un temps d'échanges en moins. » (Yves, R13, rép. 60).

« J'aime bien parler d'autre chose que le professionnel. Oui oui j'aime bien me détacher aussi de temps en temps... Je pense qu'il faut aussi. »

Anthony estime que cette part d'échanges hors professionnels représente la moitié de ses discussions autour de la machine à café : « Moitié-moitié. Parce qu'évidemment le travail est quand même bien présent parce qu'on est dans l'environnement, chacun a ses choses à raconter. Donc de moitié oui. » (Anthony, R, rép. 352&360)

L'analyse des données recueillies à l'aide de l'outil d'auto-relevé des échanges entre enseignants, bien qu'appuyée sur un faible nombre de répondants, confirme et précise ces constats. Les conversations entre enseignants qui y sont décrites portent explicitement et exclusivement sur le travail un peu plus de quatre fois sur dix. Dans les autres cas, ces thématiques pratico-professionnelles côtoient, se mêlent ou cèdent la place aux anecdotes autour des élèves et aux sujets plus personnels (Annexe XVIII-f).

Les deux tiers des échanges décrits se tiennent pendant les pauses (trous, récréations, interours, déjeuner), un peu plus du quart en début ou fin de journée, et moins d'un sur dix à l'occasion d'une réunion (Annexe XVIII-b). Plus de la moitié sont des rencontres imprévues dues au hasard des emplois du temps, ce qui n'est pas incompatible avec des motifs affinitaires (qui concernent dans leur globalité un tiers des rencontres), ou de nécessité professionnelle, tandis qu'un peu plus du quart des échanges décrits sont motivés exclusivement par ce dernier motif (Annexe XVIII-e). Dans 80 % des cas, les conversations n'engagent pas seulement deux enseignants mais trois, quatre voire davantage ; plusieurs disciplines sont par ailleurs le plus souvent représentées (Annexe XVIII-c&d).

Près de trois quarts des temps d'échanges décrits se déroulent en parallèle d'au moins une autre activité : préparation de photocopies, de cours, corrections, travail sur les livrets ou bulletins scolaires, mais aussi repas ou café... Ils sont presque autant menés de façon continue, en une fois, que de façon discontinue, entrecoupée par d'autres activités (Annexe XVIII-h).

En cohérence avec les observations de terrain réalisées, l'informel semble donc prendre une place importante dans les échanges quotidiens entre enseignants, se positionnant au cœur de leur dynamique communicationnelle. Qu'ils relèvent du travail, s'en détachent complètement ou restent indéterminables, nous gageons que ces échanges informels ont des effets et des fonctions pour l'activité professionnelle au quotidien. Nous cherchons donc dans la suite à les mettre en évidence, en les illustrant essentiellement à partir des entretiens menés.

Chapitre 7 – Effets et fonctions des échanges informels

A. Lorsqu'il s'agit du travail...

Parmi les échanges entre enseignants décrits sous la forme de « discussions complètement informelles, au gré des rencontres dans les couloirs ou des récréations » (Sarah, R2, rép. 235), un certain nombre concernent explicitement le travail : il peut s'agir de situations de classe et plus largement des pratiques professionnelles, des élèves ou encore d'un simple partage d'informations concernant le fonctionnement de l'établissement.

Lors d'un accrochage avec un élève, d'un cours difficile avec une classe, où lorsque la mise en œuvre d'une séance ou d'un outil pédagogique ne produit pas les effets attendus, beaucoup d'enseignants en parlent avec leurs collègues : ceux « qui sont là », ceux qu'ils apprécient, les collègues de la même discipline, ceux qui enseignent à un même groupe d'élèves, ou encore ceux qui leur « tombent sous la main ». Ils expliquent que cela leur permet de prendre du recul, de glaner un autre point de vue susceptible d'éclairer différemment la situation, parfois de trouver des pistes de solutions.

Yannelle rapporte par exemple comment une conversation avec des collègues de sa discipline lui a permis de lever une difficulté qu'elle rencontrait dans l'évaluation de l'oral de ses élèves, en particulier pour une élève très sérieuse qui se trouvait pénalisée car elle n'osait pas prendre la parole en classe entière :

« Justement, avec le problème de cette gamine, j'ai pas pu mettre de note donc j'étais empoisonnée, j'en ai parlé avec les collègues, j'ai dit "ouais, ça va pas, ma fiche, ça va pas, il faut que je reréfléchisse, ça ne va pas, ça ne fonctionne pas, il y a un bug là, là il y a bug". [...] J'en ai parlé donc avec Sophie et John, et Sophie, justement, a eu une bonne idée. Elle m'a dit : "Mais non, mais regarde ça, du coup, ceux que tu n'entends pas, en fait c'est au moment où tu passes dans les groupes" – puisque moi, je passe mon heure du coup à passer dans les groupes pour voir comment ils évoluent sur la tâche – elle me dit : "c'est à ce moment-là que lui, tu l'interroges, au sein de son groupe il va parler, c'est là que tu lui mets la note, c'est là que tu lui mets ses points, parce qu'en classe entière il ne prendra pas la parole". J'ai dit : "mais oui, mais bien sûr, je suis débile...". Évidemment, c'est à ce moment-là qu'il faut que je fasse en sorte que cette personne prenne la parole quoi. Donc c'est rectifiable. » (R9, rép. 186&188)

Nombre de discussions entre enseignants se rapportent donc, de près ou de loin, aux élèves, qu'ils en constituent le point de départ ou qu'ils soient les destinataires finaux des réflexions didactiques et pédagogiques menées. En cas de « soucis avec des élèves », les enseignants

« trouve[nt] le soutien chez [leurs] collègues, chez [leurs] pairs » (Agnès, R20, rép. 50). Parler des difficultés rencontrées ne permet pas seulement d'avancer dans la recherche de voies d'amélioration mais aussi de « décompresse[r] », de s'« apaiser » (Yannelle, R9, rép. 286), notamment par le constat que d'autres connaissent les mêmes préoccupations.

Certains échanges informels sont encore des occasions de partager des informations importantes autour des élèves, qui facilitent la compréhension de leurs attitudes, réactions, difficultés. Ils permettent alors « d'aborder l'élève d'une autre façon » (Géraldine, R18, rép. 136).

« Sur les problèmes des élèves, par exemple, on s'informe de... "Bon ben j'ai appris que tel élève, il avait des problèmes dans sa famille" donc on fait passer l'information aussi en salle des profs. Dans le co-voiturage aussi parfois on peut entendre et apprendre des choses aussi sur nos élèves. Donc... Mais en salle des professeurs souvent. Sur nos élèves qui ont des difficultés... » (Adèle, R6, rép. 198)

« Il y a les moments où on parle de travail. [...] Là, clairement, ça permet de mieux percevoir les élèves, parce qu'encore une fois, moi, je ne les ai qu'en maths, et même en maths avec moi, donc, euh... Ça permet toujours de mieux comprendre les élèves, de voir ce qu'il se passe, de mieux les orienter, de mieux travailler avec eux... Donc là aussi, c'est super important en fait. [...] Mais ça aussi, ça se fait naturellement au final... [...] Il n'y a jamais de rendez-vous. [...] C'est le plus souvent informel. » (Marc, R7, rép. 340-350)

Les échanges informels du quotidien permettent parfois aussi une mutualisation de ressources, documentaires comme expérientielles, et une coordination entre enseignants en termes de progression sur l'année :

« Là c'est plutôt dans les trous entre guillemets ou les discussions qu'on peut avoir au lycée, oui, c'est très concret, mais là, c'est vraiment hyper concret... C'est des histoires de "là, j'ai utilisé tel document et ça a bien marché", ou "moi je fais ça comme ça", ou "moi je progresse comme ci comme ça", des recettes quoi. » (Franck, R3, rép. 308)

« Ça peut être des échanges de TP, parce qu'on essaye d'avoir la même progression pour que Marie ait moins de travail au laboratoire... Donc une approche d'un TP, elle va être complètement différente entre Corinne et moi. Et par exemple, je peux avoir testé un truc, je vais dire "ça, ça a très bien fonctionné, hop, je le passe à Corinne". Ou Corinne me dit "ah beh tiens, là, j'ai une approche un peu marrante" et elle me passe son document et moi je retravaille mon TP, je teste la séance d'après ce qu'elle m'a proposé... Voilà, on échange pas mal toutes les deux. Ça, c'est très intéressant. » (Adèle, R8, rép. 230)

Plus généralement, l'échange sur les pratiques, sur les choix qui s'imposent au quotidien – façon de mener une séance, de répondre à un élève, construction d'une progression, d'une

évaluation, sélection de supports de cours... – est rapporté comme favorisant l'ouverture, la possibilité de tester de nouvelles approches, ainsi que comme une aide à la décision. En effet, le partage des avis semble faciliter la compréhension d'une situation vécue et donc le positionnement des enseignants relativement à leurs propres pratiques, constituant un appui dans l'auto-évaluation de leur travail – exercice par ailleurs décrit comme particulièrement délicat. Les échanges sur le travail permettent aussi de gagner en assurance, en constatant que d'autres partagent le même point de vue sur une question qui se pose, que d'autres rencontrent les mêmes difficultés.

Annelie explique que le travail en équipe dans son établissement existe essentiellement de façon « informelle » : « En salle des professeurs, dans un couloir, on se donne des... On parle de notre travail... ». Il sert son activité au quotidien :

« C'est enrichissant. On se pose des questions, on revient sur le travail qu'on a pu faire, et on voit comme ça ce qui va, donc ça peut nous rassurer, et aussi revoir ou refaire des points qui peuvent ne pas... enfin qui ne sont peut-être pas bons. Tu vois ? Revenir sur des choses moins bien. [...] C'est un échange. C'est... Par exemple, savoir dire à un collègue ben ça, j'aurais peut-être pas fait comme ça. S'interroger sur, euh... Son travail, mais aussi le travail de l'autre. » (R6, rép. 232&234&252)

Pour Émeline, « c'est très dur de travailler à plusieurs ». Elle commence donc par expliquer qu'elle ne le fait pas, avant d'ajouter qu'elle ne « sai[t] pas ce que ça veut dire », et que s'il s'agit d' « échanger les documents, les infos », de discuter de problèmes, de partager des avis, elle le pratique. Elle précise : « demander si c'est bien, pourquoi, s'il y a des choses qui sont mal faites je refais, oui, ça c'est bien. C'est ce qui me... J'ai pas de regard moi, je fais tout toute seule... » (R10, rép. 454-458)

Cette notion de solitude, persistante, nécessaire, en partie trompée par les discussions informelles, apparaît très régulièrement, plus ou moins explicitement, dans les propos des enseignants rencontrés.

« L'échange est bon, mais après, quand on est avec les élèves, on est tout seul, quoi, je veux dire. Je ne sais pas trop, si je m'explique trop... C'est-à-dire, on peut prendre des choses, de ce qu'on entend, à droite, à gauche, de, euh... [hésitation] Communiquer. Mais après, on est tout seul, quoi. » (Gilles, R15, rép. 218)

« Ce n'est pas quelque chose qu'on doit imposer de l'extérieur parce que le travail de l'enseignant est d'abord – j'en suis persuadé – un travail profondément solitaire, qui a besoin ensuite de s'exprimer face à des élèves, mais un enseignant ne pourra jamais autant maîtriser son cours que s'il s'est isolé d'abord pour le préparer, s'il a approfondi ses propres connaissances... Alors cet approfondissement peut être nourri ensuite par un travail collectif, mais il y a ce moment inévitable du travail solitaire. Le collectif, lorsque ça doit se faire, se fait

naturellement, et on ne se pose plus alors la question « est-ce que je dois rester deux heures de plus au lycée ? », ou des choses comme ça. » (Charles-Emmanuel, R12, rép. 184)

Le développement professionnel que semblent soutenir les échanges entre collègues est également évoqué en termes de formation et d'apprentissage par certains enseignants, notamment au sujet de leurs débuts dans le métier.

« Donc si, les formations m'ont quand même apporté. Mais ça a surtout été l'échange avec les collègues, les pairs, plus que la formation en soi. [...] Et puis après il y a de l'autoformation, l'échange... Et puis il faut adapter aussi parce que parfois avec le public vous allez penser à un truc, ça marche pas. Donc voilà, la remise en question. » (Agnès, R20, rép. 76)

Au sujet de ses débuts, puis de son métier plus largement : « J'ai appris, dans cette phase d'apprentissage, j'ai beaucoup appris de mes collègues. [...] J'ai beaucoup aussi, bah testé, expérimenté des choses. Ça s'apparente plus au bricolage qu'à autre chose. [...] C'est du bricolage sans arrêt en fait, c'est un travail d'artisan, un métier d'artisan en fait. Enfin si je devais résumer mon métier, c'est... c'est de l'artisanat. » (Christophe, R22, rép. 15-19)

Annelie, précédemment citée, est une jeune enseignante débutante et contractuelle, n'ayant de ce fait au moment de l'entretien bénéficié d'aucun accompagnement institutionnel. Elle raconte cependant qu'une relation proche du tutorat s'est établie spontanément avec l'un des collègues de sa discipline, entièrement fondée sur des rencontres informelles. D'autres enseignants décrivent aussi dans leurs premières années d'activité ce type d'accompagnement informel par les pairs, indépendamment de leur statut.

En ce qui concerne la formation initiale, c'est par ailleurs surtout dans les discussions informelles avec leurs pairs – le tuteur et les autres collègues au sein de l'établissement, mais aussi les autres stagiaires lors des temps de formation institutionnelle – davantage que dans les ressources et cours formalisés proposés, que les enseignants se souviennent avoir trouvé le plus d'intérêt (constat rejoignant la tendance se dégageant des réponses au questionnaire, comme le montre la Figure 20).

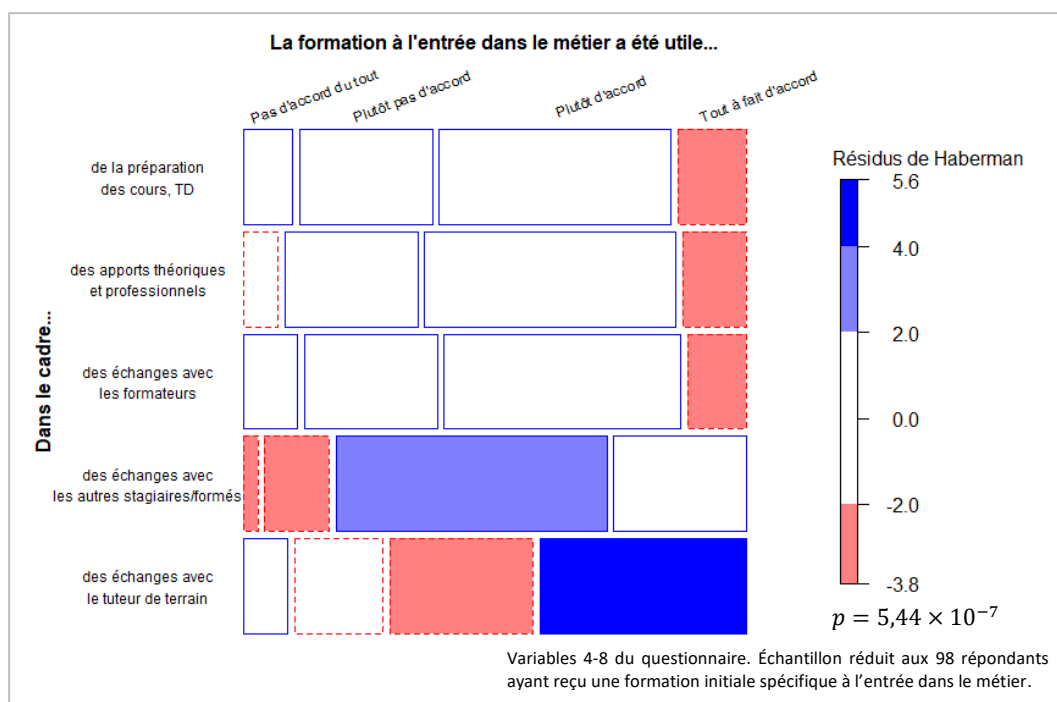


Figure 20 : Utilité perçue de la formation initiale – diagramme en mosaïque

Les enseignants profitent aussi des moments où ils se croisent pour échanger sur l'organisation de l'établissement, ce qui peut leur permettre d'identifier, parmi l'ensemble des informations à traiter au quotidien, celles qui sont importantes ou les concernent plus précisément. Il peut s'agir de sorties scolaires, de réunions à venir ou passées (conseils de classe, d'administration), de l'accueil de nouveaux élèves...

« C'est des discussions qui peuvent être importantes. Bah, d'abord, on apprend qu'il y a eu ou va y avoir telle sortie ou n'importe quoi. Parce que dans toutes les informations qu'on peut avoir, il y a toujours un truc qu'on zappe ou qu'on oublie. » (Franck, R3, rép. 294)

En cas de conflit entre l'équipe de direction et un, plusieurs voire l'ensemble des enseignants, cette question devient aussi un objet récurrent de discussions entre pairs. Les enseignants se racontent, se soutiennent, se plaignent, s'opposent... et se constituent en collectif solidaire pour faire face à la situation, quitte à passer d'abord par un rappel implicite aux normes du groupe. Certains évoquent ainsi des repas entiers consacrés à l'expression du mécontentement à l'égard de la direction, ce qui peut d'ailleurs générer une certaine lassitude.

« Moi, je sais, l'un des premiers remplacements que j'ai faits [...], l'un des deux remplacements de dix jours là... Je me suis présenté donc au niveau de l'administration. Je ne sais pas où était le proviseur, je n'ai vu que le proviseur adjoint. Bon, il me semblait être une personne sympa. [...] Et puis, au moment où j'allais partir, le mec il me dit : "surtout euh... Vous n'écoutez pas ce

que dirons vos collègues, tout ça, sur l'établissement..." Je je... J'ai pas percuté du tout. J'ai pas répondu hein ? Bon. Qu'est-ce qu'il a voulu me dire par là ?... À la suite de ça je suis allé en salle des profs, et ça gueulait. Mais ça gueulait, ça se plaignait, ça gueulait quoi. Et c'est... J'ai eu l'impression de rentrer, c'était un champ de bataille. "Qu'est-ce que c'est que ce truc ?" Et en fait, il y avait un gros combat entre les profs et l'administration. » (Antoine, R1, rép. 317&319)

« De temps en temps on râle, évidemment, là on est un tout petit peu polarisés – c'est pour ça que c'est chiant, au bout d'un moment tu craques – sur l'administration. » (Émeline, R10, rép. 396)

« Ici on a une très belle équipe de SVT. Elle fait envie à beaucoup d'autres disciplines. On montre une très bonne homogénéité et on ne se contredit jamais. Et on a appris à nos jeunes collègues qu'on ne se contredisait jamais en réunion plénière. Si on doit régler nos différends pédagogiques, on les règle entre nous et après on œuvre... Par exemple là on a une jeune collègue qui a certainement les dents plus longues que les autres et qui essaie de se... On lui montre que ce n'est pas comme ça qu'elle y arrivera, parce qu'elle arrivera peut-être à se faire bien voir, mais après il faut qu'elle bosse avec nous. » (Fabienne, R19, rép. 206)

Les échanges informels entre collègues qui concernent explicitement le travail peuvent enfin être l'occasion de parler des réformes annoncées ou en cours, des demandes institutionnelles, de mieux les appréhender, les comprendre, de se projeter dans leur mise en œuvre, ou encore d'exprimer une opinion à leur sujet.

Extrait d'une observation ethnographique effectuée en salle des professeurs au lycée Beckett : Un enseignant entre et lance à la cantonade : « ça pue la réforme ! » avant de repartir rapidement. Un autre partage alors les informations qu'il vient de recevoir lors d'une réunion syndicale concernant la mise en place de la réforme du lycée avec des collègues n'ayant pas pu y assister.

Quand les enseignants parlent spontanément de leur travail, sans cadre imposé, sans possibilité ou sans volonté de davantage de formalisation, leurs échanges semblent donc remplir un certain nombre de fonctions, pas nécessairement anticipées par les principaux intéressés au moment de la communication elle-même, entre développement professionnel, information et autres dimensions organisationnelles et fonctionnelles :

- Apprendre, se renouveler : piocher des idées, mutualiser des expériences, des ressources, confronter des pratiques, des postures...
- Prendre de la distance, changer de point de vue, se ré-assurer. Appréhender un problème, s'en décharger symboliquement, trouver des pistes d'évolution.

- Se sentir moins seul parmi des pairs à même de comprendre ce qui est exprimé, partageant un monde vécu commun. Trouver du soutien.
- Se coordonner entre acteurs en coactivité contrainte.
- Partager et obtenir des informations pratiques, prendre position.
- Construire du lien et s'inscrire dans un groupe professionnel susceptible de mouvements de solidarité...

B. Lorsqu'on s'éloigne du travail...

« Il y a les moments où... Où, en gros, on parle de tout sauf de travail ! [sourire] Ben, c'est toujours intéressant, juste humainement. Juste humainement, de discuter, découvrir les gens, rire un peu... Manger des gâteaux, le midi... (Marc, R7, rép. 332)

Lorsque les enseignants parlent en salle des professeurs, dans les couloirs, devant l'établissement, dans un laboratoire de sciences... leurs échanges peuvent se déconnecter partiellement voire totalement du travail. Nous nous demandons à présent si et comment ils interagissent alors avec le travail au quotidien.

En premier lieu, il semble que les échanges de ce type – s'inscrivant plus fermement encore dans des relations choisies, affinitaires – constituent des occasions de relâchement pour les enseignants, des vecteurs de détente importants dans une activité soumise à un réseau de tensions multiples.

« C'est hyper important, mais c'est pareil, on fait ça uniquement avec les collègues qu'on apprécie. Mais il y a toute la gradation hein, c'est toujours pareil. Il y a des collègues, ça se limite à "bonjour – bonsoir", et d'autres qui sont des amis, et puis on parle de choses extrêmement intimes hein, donc euh... Toute la gradation existe. Mais effectivement, c'est important. Quand on arrive dans un bahut à sept heures du matin, quand on en repart à dix-huit heures voire à vingt heures quand il y a conseil de classe le soir, ou conseil d'administration quand on en fait partie, beh on a intérêt à avoir quand même un minimum de relations avec les collègues hein ? Si c'est uniquement le boulot, on devient fou ! [rire] » (Franck, R3, rép. 388)

« Moi ça me sert à sortir un petit peu... Je pense que si on pense toujours à l'enseignement tout le temps tout le temps on finit par exploser. Donc ça permet aussi de souffler. Moi c'est plutôt ça. Souffler et puis c'est cette relation avec les gens... Relation affective on va dire. » (Anthony, R4, rép. 446)

Bien que le travail soit plus ou moins mis à l'écart, les élèves s'invitent parfois encore dans les sujets de conversation, mais dans une perspective légère, pour en sourire.

Charles-Emmanuel explique que les élèves font partie des sujets évoqués pendant les pauses déjeuner : « Souvent, bon, tout en respectant la première des compétences, "agir en fonctionnaire éthique et responsable" [sourire], mais c'est plus pour l'évoquer de façon comique. Il y a des petites choses drôles, ce n'est pas un moment pesant... » (R12, rép. 76)

La pédagogie directe est à plusieurs reprises comparée à une mise en scène, un spectacle, dans lequel l'enseignant doit tenir un rôle. Évoquant un « travail [...] d'orateur » et de « théâtre », Antoine complète par exemple son propos en précisant le plaisir qu'il prend à « raconter », ajoutant qu'il « aime beaucoup parler » (R1, rép. 13-22). Il s'agit alors de dérouler un fil appuyé sur un scénario pédagogique pluriel, anticipé mais non figé, permettant de prendre en compte la façon dont les élèves s'y retrouvent, s'y engagent, ou non. Si la mise en scène et le jeu d'acteur à l'intention des élèves font donc partie du charme de l'enseignement, ils peuvent aussi fatiguer et il se révèle nécessaire de pouvoir régulièrement s'en départir, ce que semblent permettre des temps de discussions informelles hors travail.

« Beh on décompresse aussi. On décompresse, parce qu'on a un rôle à tenir en classe, et lorsqu'on est avec nos collègues, on peut décompresser, rire un peu, enfin... On enlève un petit peu le masque qu'on a en classe. » (Annelie, R6, rép. 228)

« C'est une, comment dirais-je, une manière un peu de respirer, une manière, une petite ouverture sur autre chose que mon boulot, une manière, oui, une porte ouverte, enfin, je ne sais pas comment on peut dire ça, un moment de convivialité. On revient toujours. Tu sors du cadre du travail, tu es toi-même, tu respirez un peu. » (Émeline, R10, rép. 484)

La plupart des enseignants expliquent que discuter de choses ne concernant pas le travail, de centres d'intérêt communs, « papoter », favorise une bonne ambiance, une bonne entente – bien plus souvent décrite que les tensions entre collègues. Cette qualité de relation entre pairs apparaît comme très importante pour les enseignants.

« La façon dont je me sens dans mon métier change beaucoup en fonction de l'établissement où je suis, euh et c'est-à-dire que si j'suis dans un, alors pour moi ça c'est important de, qu'il y ait une vraie entente entre collègues. [...] Euh, évidemment ensuite de, que le courant passe avec mes classes. Et c'est vrai que ben en fonction de tous ces paramètres je me sens plus ou moins bien dans mon métier. Donc cette année je me sens très bien parce que j'ai reçu un très bon accueil ici. » (Justine, R21, rép. 10&12)

De plus, les échanges avec ses pairs ne portant pas sur le travail sont ressentis comme ayant un impact positif sur ce dernier :

« Ben, forcément, parce qu'on se sent mieux. On se sent forcément mieux quand on peut discuter, quand on s'entend bien avec les gens. Donc ça, c'est un principe global : plus on se sent bien [sic], mieux on est dans son travail. » (Marc, R7, rép. 336)

En réponse à la question demandant si les échanges au travail ne portant pas strictement sur ce dernier lui apportent quelque chose : « Oui. Oui oui. Euh.... Ben on se sent déjà mieux. On a l'impression d'appartenir à une même famille un peu. Euh, je ne sais pas... Si, oui, il y a ce côté, un peu, d'appartenance. Je ne sais pas comment dire... » (Annelie, R6, rép. 220)

La convivialité entre pairs semble donc pouvoir aider les enseignants à se sentir à leur place, membres d'un corps professionnel cohérent. Favorisant manifestement le bien-être au travail, les échanges informels participent alors à l'inscription dans un tissu social professionnel, au développement d'un sentiment d'appartenance.

Une relation se dessine par ailleurs entre ce sentiment, et la façon dont se déroule l'activité professionnelle, y compris dans le face à face avec les élèves. Une conversation de détente se révèle en effet propice pour se mettre en condition afin de mener ensuite sereinement le temps de classe, en déployant une pédagogie adaptée aux élèves.

« Quand tu es hyper stressée, tu peux pas arriver... Moi, il arrive un moment, j'arrive... Il m'est arrivé – bon, les élèves, ils commencent à me connaître – je leur dis : "bon, là, j'ai pas eu le temps, une minute à moi, je suis de mauvaise humeur...", t'en peux plus. Donc t'es complètement stressée... Si t'arrives, que t'as pu déconner un peu, que t'as pu te poser, même discuter avec tes collègues, ou même te poser à part, cinq minutes, faire de la relaxation, ben t'arrives, t'es beaucoup plus calme, beaucoup plus réfléchi, et tu peux mieux accepter que les élèves ne fassent pas exactement ce que t'as envie qu'ils fassent. » (Émeline, R10, rép. 488)

Par ailleurs, certains enseignants expliquent également comment leur sentiment d'intégration dans un groupe de pairs leur fait gagner en assurance devant les élèves, gonflant leur sentiment de légitimité. Annelie, en tant que jeune enseignante débutante, semble implicitement s'y référer pour trouver la bonne distance avec ses élèves, « qui auraient tendance à considérer le prof un peu comme un copain » (R6, rép. 360). Adèle, plus expérimentée, explique quant à elle que son sentiment de bien-être dans son établissement et auprès de ses collègues l'« assoit » auprès de ses élèves : « je trouve que c'est important qu'ils sentent qu'on est unis, et que du coup je ne suis pas seule, non plus » (R8, rép. 272).

Il apparaît par ailleurs que les communications informelles *a priori* déconnectées du travail, très souvent mêlées à celles le concernant, peuvent constituer ce qui les rend possibles : « et quand tu parles de tout et de rien avec quelqu'un, s'il a un problème [professionnel], il va venir te voir » (Émeline, R10, rép. 362). Les échanges informels entre pairs, même lorsqu'ils ne

concernent initialement pas le travail, peuvent ainsi se muer en sortes de bulles protégées permettant de parler du vécu professionnel.

« Et là, je crois qu'il y avait besoin d'un sas de décompression... Certains collègues qui rentraient et qui avaient besoin de dire euh... Il s'est passé ça, il s'est passé ça... Donc là, on est dans un échange qui vient très naturellement pour le coup, mais qui est plus de l'ordre de la catharsis presque, d'envoyer ce qu'on a vécu... » (Marc, R7, rép. 382)

Qu'elles soient épanouissantes, culturellement ou professionnellement enrichissantes, ou encore simplement relaxantes, les conversations les moins professionnelles des enseignants entre eux semblent donc occuper une place essentielle dans leur activité au quotidien. Qu'ils s'intéressent ou non à des objets du registre professionnel, les échanges informels fonctionnent comme des espaces interstitiels au travail construisant la relation, la confiance en soi et en les autres, et interagissant plus ou moins directement avec l'activité de travail.

« Ça dépend, des collègues avec qui on mange, mais on peut avoir des discussions sérieuses pour le coup sur des sujets d'actualité, des thèmes de philo même parfois [rire], ça peut dériver assez loin oui. [...] Ce sont des échanges... Constructifs, peut-être pas jusque-là mais... [...] ça m'apporte des choses, ça me fait du bien, et puis oui, ça construit la relation. » (Charles-Emmanuel, R12, rép. 84)

« J'ai pas envie de rester solitaire, quand je suis au lycée, enfin, sur mon lieu de travail. C'est pas... Je vais pas venir faire mon boulot et partir de suite. Dans la mesure où j'ai moyen de m'évader un petit peu, je le fais quoi. [...] C'est de la détente quoi, pour moi c'est de la détente quoi. Le cerveau est ailleurs quoi. Et puis sur des choses qui me plaisent, sur des sujets qui vont me plaire... » (Antoine, R1, rép. 285&287)

Au sujet de ce qu'apportent les échanges avec les collègues :

« Une vie assez épanouie, puisque tu rencontres des personnes différentes, tu dialogues avec eux, enfin... C'est ça. Et puis cette impression d'appartenir à une même grande famille, ce côté rassurant. Enfin, on ne se sent pas seul. » (Annelie, R6, rép. 284)

Espace de respiration, dans, à côté ou en dehors du travail – bien que sur le lieu du travail –, fortuitement utile au travail ou volontairement destiné à le servir, l'informel entre enseignants découle d'une activité et d'un contexte professionnel tout en participant à les déterminer. S'il peut être vu comme une zone tampon atténuant les frictions entre différentes dimensions d'une activité complexe, d'un métier impossible, il est lui aussi soumis à des tensions, pris dans des paradoxes.

C. Entre travail et non-travail, des effets paradoxaux ?

Beaucoup des enseignants rencontrés, avant de parler des échanges informels existant avec leurs collègues, ont commencé par annoncer ne pas ou peu travailler collectivement. D'autres expliquent que lors de certains temps de flottement de leur emploi du temps, ils choisissent de patienter sans travailler et de discuter avec les collègues présents. Lorsqu'on les interroge alors sur les sujets de conversation abordés, leur première réponse concerne pourtant le plus souvent le travail, avant la vie personnelle : les élèves en commun, des façons de s'organiser, des informations pratiques propres à la vie de l'établissement...

Ainsi, l'informel n'est souvent pas considéré comme du travail, même lorsqu'il s'inscrit dans un cadre professionnel, concerne des objets professionnels et sert l'exercice professionnel. Il apparaît comme un moyen de ne pas travailler de façon isolée, pour travailler avec d'autres mais sans réellement en prendre conscience.

« C'est important que chacun ait sa liberté d'action... Enfin, je ne sais pas... Moi, j'ai eu du mal à travailler tout le temps collectivement, j'ai eu du mal. [...] Ça ne m'empêchait pas d'échanger pas mal, hein ? Mais après, bon, je faisais mon truc quoi. [rire] » (Gilles, R15, rép. 278&280)

Il s'avère de plus que même si les échanges informels nourrissent manifestement les pratiques et la réflexion individuelle à leur sujet (ils permettent de les interroger, de les enrichir, de les conforter, de les transformer...), ils ne sont le plus souvent pas identifiés comme un outil d'analyse de l'activité, processus considéré comme éminemment personnel, plus ou moins permanent et conscient. Marc évoque par exemple une « réflexion en continu » lui donnant « l'impression d'être prof tout le temps », aussi bien en classe qu'entre les cours ou en dehors du cadre professionnel, et qu'il mène « seul et sans le remarquer » (R7, rép. 208&386).

« Et je peux vraiment être en train de manger des nuggets et me dire tiens, mais au fait, je vais faire ça comme ça ! » (R7, rép. 216).

Aucune participation à un dispositif d'analyse de pratiques professionnelles plus institué n'est décrite, et ce principe est généralement inconnu.

Les échanges informels représentent par ailleurs une forme de réponse au sentiment d'isolement régulièrement associé par les enseignants à leur activité professionnelle. Ils dissimulent cependant une solitude jamais complètement réduite, au risque parfois de renforcer le malaise ressenti par certains enseignants à ce sujet.

Yannelle explique qu'elle « [se] sentirait moins seule face à l'élaboration d'une séquence » si ce travail pouvait se faire en équipe. Elle précise ensuite : « il y a de l'échange, on discute beaucoup entre nous dans la salle des profs, il y a beaucoup d'échanges, et on se donne des tuyaux, on se donne des idées, on se donne tout ça. Mais si tu veux, moi j'aspirais vraiment à beaucoup plus en fait. Après, heureusement, oui, c'est vrai qu'on a de très bonnes relations. On se voit à l'extérieur, vraiment c'est des gens qui sont devenus... des amis, peut-être pas des amis, mais vraiment de bons copains si tu veux, que je prends plaisir à voir à l'extérieur aussi. Donc... Je pense que c'est important d'être à l'aise, et je pense qu'on se dit les choses, etc. etc. Moi j'aurais vraiment aimé, si tu veux, beaucoup plus. Beaucoup plus de travail d'équipe, à savoir, voilà, vraiment tout faire ensemble, moi, ça m'aurait vraiment plu. Bon, après, ça convient pas ; l'argument, si tu veux – que j'entends tout à fait hein ? – c'est justement le fait de perdre en, comment dire, en liberté pédagogique, comme on dit. C'est-à-dire te retrouver, peut-être, à étudier un thème avec tes élèves, qui t'intéresse pas plus que ça, ou voilà... C'est vrai. C'est vrai que c'est le risque. » (R9, rép. 22&28)

Entre résistance à la constitution de groupes de travail plus formalisés et besoin de lien, de coordination, de soutien, le collectif informel pourrait constituer pour les enseignants à la fois les prémices incontournables d'un potentiel travail en équipe et une façon de le limiter, de s'en protéger. Échanger informellement permettrait de garder la main sur ce que l'on donne à voir, ce que l'on partage, évitant ainsi toute perte d'autonomie dans ses décisions didactiques et pédagogiques mais aussi tout risque de jugement, tout malentendu sur une façon de travailler... Pour reprendre un propos déjà cité : « Chacun met ce qu'il veut, ce qu'il a envie de mettre [dans un « pot commun » de ressources]. Mais pour autant, il n'y a pas de discussion autour des propositions » (Sarah, R2, rép. 243).

Cette tension se nourrit sans doute aussi pour certains d'expériences dans lesquelles quelques échanges avec des collègues sont plus déstabilisants que soutenant. Par exemple, Thibaut raconte comment des interactions désagréables avec quelques enseignants de l'établissement où il a débuté l'ont empêché de se sentir réellement intégré en tant que professeur, et ce malgré de bonnes relations au sein de son équipe disciplinaire, quelques amitiés et même des temps ponctuels de travail ensemble :

« J'avais une classe qui n'était pas forcément facile à gérer... [...] Et, une fois, à la fin du cours, alors que j'avais encore quelques élèves dans la classe, [un collègue de la salle voisine] m'avait dit : "au fait, le stagiaire, il faudra que tu gères mieux ta classe." [...] Devant les élèves. [...] Une autre fois, il s'était permis de... de taper violemment contre le mur, pour signifier... Alors, il y avait du bruit ce jour-là, mais c'est parce qu'ils travaillaient en groupe. Donc c'est vrai que j'étais très certainement plus tolérant sur le niveau sonore que d'habitude.

[Question : D'accord. Donc, oui, des... Ta place dans l'établissement, du coup, tu la décrirais

comment ?]

[silence] J'étais le stagiaire de service. » (Thibaut, R17, rép. 28-40)

Il précise ensuite que les « mesquineries » qu'il raconte ne venaient « que d'un très faible quota de professeurs, mais qui était suffisant pour [le] déstabiliser » (rép. 44)

Charles-Emmanuel, de son côté, esquisse l'idée selon laquelle la plaisanterie jouerait pour lui le rôle d'un voile masquant en partie son travail à ses collègues. Dans un tel fonctionnement, il reste ensuite libre de choisir ceux auxquels il souhaite ou non en montrer plus.

« Et bien j'ai... [rire]. Oui, me concernant, c'est vrai que c'est un peu... c'est-à-dire que j'ai des relations, on va dire, professionnelles avec la plupart de mes collègues ; j'ai une attitude – enfin, que j'analyse comme ça – un peu, peut-être un peu, légère dans les relations, c'est-à-dire que je suis souvent en train rigoler, de faire des choses comme ça... [...] Qui dissimulent, en fait... Enfin, je l'ai vu, ça, par l'étonnement de certains de mes collègues quand je parle de mes cours, ou que je leur présente mon travail en cours ou des choses comme ça, ils sont assez étonnés en fait par mon attitude extérieure, et par le fait que j'ai des cours qui se tiennent... à peu près. [rire]. Ils voient un contraste entre un cours plus rigoureux qu'ils l'imaginent et mon attitude avec eux. » (R12, rép. 18&20)

Fabienne témoigne elle aussi d'interactions exprimant des jugements implicites et pouvant alors, ponctuellement et paradoxalement, renforcer un sentiment de solitude, tout en invitant les enseignants à contrôler la visibilité sur leur activité.

« En fait le prof est seul devant sa classe. [...] C'est la difficulté de notre métier. Par exemple, des élèves peuvent avoir un comportement complètement différent avec deux profs. Avec certains ils vont être bien et avec d'autres ils ne vont pas être bien. Et par exemple en conseil de classe, quand on commence à dire : "non, là il n'est pas attentif, parfois il parle d'une façon un peu provocante", il y a toujours des collègues pour dire : "ah mais je ne comprends pas, moi ça se passe bien" et je trouve effectivement que parfois c'est un métier solitaire. » (R19, rép. 166&168)

Le contexte institutionnel d'une pression en faveur de pratiques collectives semble pouvoir lui aussi expliquer une partie des résistances observées, laissant d'autant plus de place au développement de l'informel sans nécessairement le faciliter (emplois du temps limitant les rencontres, affectations de personnels sur plusieurs établissements et/ou à titre temporaire qui limitent leur possibilité de s'inscrire dans un collectif...)

« Donc le travail en équipe, encore une fois, ça ne se décrète pas. On n'impose pas un travail en équipe. Or la grande manie, c'est d'imposer parce que ça fait bien. Mais c'est pas parce qu'on va travailler en équipe qu'on va être plus solidaire, ou qu'on va être plus machin... C'est faux. Parce que là, on ne fait qu'exacerber les individualismes. » (Émeline, R10, rép. 470)

[Au sujet des textes officiels sur le statut des enseignants et l'invitation au travail collectif sous-jacente, un chef d'établissement explique :] « Mais bon, je pense que [hésitation] c'est un peu délicat, quand on regarde de l'extérieur, donc, ce système, qu'on rappelle à des cadres quelles sont leurs missions, de manière aussi précise et aussi ciblée. Moi, ça me fait peur. Là, je me dis, il y a quelque chose qui ne va pas. Ou alors : dans quoi est-ce qu'on a enfermé les profs avant pour en arriver à faire ce genre de choses ? » (C2, rép. 76)

Enfin, les échanges informels entre pairs s'inscrivent dans au moins un autre paradoxe. En effet, ils sont décrits par les enseignants comme des temps de respiration dans le déroulement de journées, de semaines de travail enchaînant et répétant des temps de cours contraints par des emplois du temps, des temps de préparation pédagogique, de conception et de correction d'évaluations représentant une part plus « extensible » du travail. Pourtant, ils sont aussi parfois eux-mêmes lassants, usants : le travail et les élèves y occupent trop d'espace, notamment quand il s'agit de s'en plaindre, et certains enseignants expliquent avoir alors besoin d'une rupture plus marquée dans leur journée de travail.

« À midi, euh... Je... Très rarement, je mange à la cantine, pour diverses raisons : déjà, un, c'est pas bon. Deux, il y a beaucoup de collègues qui mangent à la cantine, très sincèrement, que je n'apprécie pas, et que j'apprécie encore moins parce que quand on arrive, c'est discussion, "tiens, mes élèves", "oh, machin, machin, mes élèves, mes élèves...". Alors, c'est vraiment un truc qui n'est pas adapté pour moi d'entendre les gens se plaindre pendant une demi-heure pendant laquelle je mange [sourire]. Donc j'ai vraiment pris l'habitude de manger ailleurs [seul, comme précisé plus loin]. Donc je sors du lycée. » (Thibaut, R17, rép. 174)

S'exprimant au sujet des échanges informels, l'un des chefs d'établissement explique qu'ils sont « les plus efficaces » et qu'ils doivent à ce titre être préservés. Malgré « cette tension où on regarde l'autre de temps en temps », ils les estiment donc « nécessaires » pour le travail au quotidien, tant pédagogiquement qu'au plan organisationnel. Il évoque cependant lui aussi le caractère omniprésent voire étouffant « du métier » dans les sujets de conversations :

« La salle des profs doit être une salle d'échanges, mais pas seulement au sujet des élèves quoi. De leur métier, et autres... [...] ça peut être personnel, euh... Ça peut être organisationnel, de projets, de... Voilà, il y a pas que... Il y a aussi les élèves, mais c'est un tout quoi. Moi je vais jamais à la cantine, parce que je trouve que tout le monde... parle toujours des élèves quoi. Ils se sortent pas du métier, et ça doit être un espace de respiration. [...] Parce qu'on a besoin, de s'aérer. De penser à autre chose. Et on est plus efficace après. » (chef d'établissement, C1, rép. 234-244)

Entre évitement volontaire et regret profond, demande institutionnelle et empêchement systémique, le collectif dans le travail des enseignants existe au moins dans l'informel. Ce

mode de communication constitue un espace interstitiel dans le quotidien professionnel des enseignants, entre travail et non-travail dans la perception des acteurs eux-mêmes, qui permet de "faire avec" un ensemble de contraintes tout en s'en dégageant :

- se parler même quand le temps manque, que les espaces s'y prêtent peu, et assurer ainsi un lien indispensable – pour se coordonner, pour se libérer d'inquiétudes professionnelles, pour trouver des solutions, pour se détendre...
- se parler sans trop s'exposer, en gardant le contrôle sur ce que l'on montre ou non, en partageant uniquement ce que l'on souhaite partager...

Chapitre 8 – Discussion

Les outils quantitatifs exploités dans notre travail, appuyés sur de petits échantillons, sont utilisés dans une perspective plutôt exploratoire. Ils ont permis une première observation du réel, pour ensuite dégager des tendances, les préciser et les enrichir à l'aide d'une approche qualitative fine par entretiens, confortée par une analyse lexicale. Les choix méthodologiques opérés visaient l'accès aux représentations, aux ressentis, par nature difficiles à appréhender. Les résultats sont donc le reflet de ces choix, enrichis et consolidés par les apports d'autres recherches régulièrement mobilisées. Tout au long du recueil de données, nos observations du terrain sous différents angles et statuts – en tant qu'enseignante antérieurement, puis doctorante et parallèlement formatrice en INSPE – ont permis l'émergence de notre questionnement initial et contribué à son élaboration, lui donnant parfois une coloration quasi-ethnographique.

Les résultats qui se sont dégagés sont de nature principalement qualitative, en appui sur des tendances numériques. Ils pourraient éventuellement être développés par des analyses statistiques d'échantillons plus larges, l'objectif étant alors d'identifier, outre des objets et fonctions d'échanges informels, leur nombre, leur durée, en fonction du contexte (moment de l'année, lieux...).

L'analyse des données recueillies et précédemment présentées confirme la place singulière prise par les échanges informels dans le rapport au travail comme dans l'activité quotidienne des enseignants.

A. De l'indétermination des échanges informels entre enseignants

Constituant une part conséquente de la communication entre collègues, les échanges informels sont par essence difficiles à circonscrire. Tour à tour produits, producteurs, catalyseurs ou à-côtés pour le travail, ils oscillent entre différents registres, différentes fonctions, que les enseignants eux-mêmes peuvent ne pas identifier. Certains, considérés par les principaux intéressés comme du loisir qu'ils s'accordent au cours de la journée, constituent pourtant en réalité des communications professionnelles, autour des élèves, de l'organisation de l'établissement, des satisfactions ou difficultés du quotidien... D'autres se détachent de façon plus évidente du travail, invitant l'humour ou le privé dans l'espace professionnel.

D'autres échanges informels encore, bien que se rapportant explicitement à l'activité professionnelle (éléments d'information autour d'une classe partagée, autour de l'avancement dans les programmes des uns et des autres, mutualisation d'expériences concrètes, de pratiques...), semblent correspondre tantôt à des rencontres trop brèves et structurellement contraintes, et tantôt à des tâches estimées trop modestes pour être associés par les enseignants à un travail en commun. Ainsi, la question du travail collectif évoque en premier lieu un manque voire une absence à la plupart des enseignants, qui ne rangent spontanément pas l'informel dans cette catégorie, comme si la banalité de ces conversations du quotidien masquait leur ancrage dans le travail.

Lorsqu'un travail en équipe est tout de même décrit comme tel, il s'agit le plus souvent d'une mutualisation de ressources, parfois d'une répartition des tâches (élaboration de séquences, de trames de travaux dirigés ou pratiques) ou d'un temps de coordination dans le cadre de projets, et exceptionnellement d'un processus de coconstruction. Dans la majorité des cas, outre des compatibilités spatio-temporelles permettant matériellement les rencontres, ce travail ensemble s'appuie sur des affinités préexistantes et une volonté partagée de coopérer. Les échanges informels en sont alors à la fois un prérequis incontournable et le support permanent.

Premier niveau de l'échelle de la collaboration proposée par Marcel et Murillo (2014), les discussions informelles entre pairs semblent donc également correspondre dans les représentations de la plupart des enseignants à une (quasi-)absence de travail collectif, et ce tout en traversant et rendant possible ce dernier dans toutes ses expressions, de la plus simple à la plus développée.

Entre travail, non-travail et « part insue de l'activité » au sens de Wittorski (2014), entre individu et collectif, entre traces élémentaires d'une sociabilité professionnelle et travail en équipe, les échanges informels entre pairs constituent des espaces intermédiaires dans l'activité professionnelle, dont la fluidité favorise le passage d'un objet ou d'une forme à l'autre, mais aussi leur caractère indéterminé. La porosité entre explicite et implicite, conscience et inconscience, espaces public et privé qui les caractérise fait écho à la notion d'extensibilité du travail des enseignants (Tardif et Lessard, 1999), malgré une approche sous l'angle spécifique de la part du travail située dans l'établissement et donc contrainte dans l'espace et le temps, mais non contrôlée et non obligatoire. Si la sphère privée est

régulièrement infiltrée par des tâches ou pensées d'ordre professionnel, l'informel semble permettre, comme en miroir, un processus inverse dans lequel le privé s'invite dans l'établissement, lieu institutionnel de travail.

La multiplication des tâches comme des espaces et des temps de leur réalisation (Jarty, 2011) s'accompagne d'une multiplication des rôles à tenir – relevant de la pédagogie directe ou indirecte, du volet administratif, du champ de l'orientation, du domaine sanitaire et social... – ressentie comme une complexification et un alourdissement du travail par des enseignants débutants comme chevronnés, sans rétribution supplémentaire, pécuniaire ou symbolique. Échanger informellement avec les pairs constituerait alors une source de soutien et de reconnaissance répondant dans ce cadre à un réel besoin.

Nous identifions et précisons dans la suite un certain nombre de fonctions de l'informel associées à des besoins professionnels des enseignants.

B. Des échanges informels en réponse à des besoins

Une trop faible présence de travail collectif, déjà évoquée, constitue un regret régulièrement exprimé par les enseignants rencontrés. Il s'avère que les échanges informels remplissent un certain nombre de fonctions propres à atténuer plusieurs conséquences de ce manque.

Ils permettent en effet de se coordonner, entre enseignants de même discipline ou non, au sens d'un partage d'information éventuellement suivi d'un ajustement des pratiques individuelles. Concrètement, un enseignant qui vient de proposer une activité demandant beaucoup de concentration à une classe peut prévenir, en le croisant, le collègue qui prend sa suite dans l'emploi du temps des élèves concernés, lui permettant de mieux interpréter et prendre en considération les signes de fatigue éventuels. Il peut s'agir encore de parler de la part des programmes déjà traitée ou des progressions suivies dans un niveau donné, en vue d'un examen blanc ponctuellement programmé à l'échelle de l'établissement et dont le sujet devra être commun.

La part informelle de la communication entre enseignants permet aussi de croiser les regards, tant sur des situations d'élèves, des questions de gestion de classe, qu'autour de pratiques pédagogiques, de documents de travail... Cela favorise l'évolution et la diversification des façons de faire, la prise de distance, ou la mutualisation des ressources que les collègues acceptent de partager. Les enseignants rencontrés, et en particulier ceux entrés le plus récemment dans le métier (cinq sur 23 avec moins de cinq années d'ancienneté), trouvent

également dans l'informel des occasions de s'enrichir professionnellement, au travers notamment de relations privilégiées. Elles constituent en effet un relais en termes d'accompagnement et d'autoformation. En complément de l'observation des effets de dispositifs tentés, de postures adoptées, et d'une réflexion singulière permanente, les échanges informels sous-tendent ainsi pour tous une approche réflexive de l'activité, nourrie par la diversité des points de vue, ce qui participe au développement professionnel des enseignants.

La coconstruction de séquences d'enseignement reste exceptionnellement décrite. Les enseignants expliquent ceci par la posture plus individualiste de certains dans la conception de cours, mais aussi par des contraintes structurelles ne permettant pas de réunir les conditions nécessaires à un tel travail en équipe. Lorsqu'elle existe cependant, elle se développe essentiellement entre collègues entretenant de fortes affinités, naturellement nourries par l'informel. Même structurés par des temps de travail devenant plus institués, régulés, cadrés au sein du groupe, les échanges qui se tiennent alors font cohabiter dimensions opératives formelles et dimensions informelles¹²².

L'informel apparaît donc, en particulier dans le contexte de l'activité enseignante qui nous intéresse, à la fois comme un fondement et une résultante d'une structure plus formalisée, figurée aussi bien par un schéma de travail collectif effectif que par l'organisation à l'échelle de l'établissement ou même de l'institution. La thèse de Geoffroy, qui défend que formel et informel s'entremêlent constamment, produisant alors chacun les conditions d'émergence de l'autre (2011; Geoffroy et Koeberlé, 2018), se trouve donc illustrée également dans ce contexte d'étude.

La solitude associée à l'activité enseignante – dont les acteurs peuvent souffrir, s'accommoder, avoir besoin... – est décrite comme trouvant ses sources à la fois dans la faiblesse de l'organisation collective et dans certaines caractéristiques de cette activité professionnelle, telles qu'une division cellulaire du travail (Dupriez, 2010, 2015a) favorisant le sentiment de l'enseignant seul dans sa classe, ou encore la nécessité d'un temps conséquent

¹²² Charlotte décrit par exemple la façon dont s'organisait un petit groupe de trois enseignants dont elle faisait partie et qui a pendant quelques temps coconstruit des progressions, des séquences :

« [Question : Pourquoi ça se passait en dehors de l'établissement ?]

Parce qu'on avait plus de temps. Parce qu'on avait un créneau commun, une après-midi commune ensemble et qu'on trouvait plus confortable de prendre un café chez nous, plus agréable, parce qu'on avait notre ordinateur, parce qu'on avait notre matériel. Voilà. (R5, rép. 104&105) »

de travail individuel pour la réalisation de tâches aussi centrales que chronophages (préparations pédagogiques, corrections...). Quelles qu'en soient les racines, le sentiment d'isolement relatif décrit par les enseignants s'associe à un besoin de soutien, d'assurance ou de réassurance, auquel les échanges informels répondent en partie. En effet, ils permettent de lever un doute concernant la pertinence d'une construction pédagogique ou l'interprétation de certains comportements d'élèves... Ils peuvent favoriser la reconnaissance pour soi (Guibert et al., 2020), par exemple lorsque des témoignages sur les pratiques sont bien reçus et deviennent des sources d'inspiration pour les autres. Ils sont des occasions d'exposition contrôlée au regard des pairs, pouvant alors participer à la construction d'un sentiment de légitimité professionnelle. Ils peuvent aussi permettre de trouver du soutien en cas de difficulté, ou simplement d'exprimer des émotions, positives comme négatives – bien souvent adossées à la « cyclothymie » des relations avec les élèves (Barrère, 2017). Cohabitent ainsi dimensions instrumentale et émotionnelle de la communication informelle (Festinger, 1971), dynamique de groupe avec pression à l'uniformité, et partage de joies et de peines professionnelles, relevant parfois presque de la catharsis.

L'informel, producteur de lien social, soutient la construction de la relation (personnelle comme professionnelle) aux collègues, mais aussi aux élèves, le sentiment d'appartenance à un groupe de référence favorisant une posture assurée et assumée. Les échanges entre pairs correspondent fréquemment à des moments de détente, de plaisir dans le cadre professionnel, et s'inscrivent pour les enseignants dans une certaine harmonie, au moins apparente.

S'ils sont des moyens de partager le privé comme le professionnel, ils peuvent également fonctionner comme un voile protecteur vis-à-vis du regard des pairs. Par le jeu de ce qui est montré ou tu, des jugements plus ou moins implicites et des solidarités, les échanges informels entre pairs constituent donc un levier d'inscription dans un groupe professionnel, de production de normes et d'une culture de métier.

Les échanges informels, supports d'une sociabilité pointillée, participent alors à la construction et au renforcement d'identités professionnelles par ailleurs prises dans des tensions fortes, elles aussi évoquées par les enseignants : entre travail rêvé, prescrit, réel, réalisé... ; entre un statut socialement incertain, tantôt soutenu ou plaint, tantôt dévalorisé, et une image pour soi souvent positive (utilité publique, noblesse de la tâche...); entre logiques de rationalisation et de normalisation de l'activité impulsées à différentes échelles

(Malet, 2016), et individualisation mécanique de l'activité (Périer, 2019b).

Dans un climat parfois générateur de mal-être, les enseignants construisent et affirment pourtant par l'informel un monde commun, un collectif intime, nécessaire à leur bien-être professionnel au quotidien.

La communication informelle qui se développe entre collègues répond aussi à des besoins créés par des contraintes ou faiblesses systémiques. Le réseau formel de communication, à l'échelle d'un établissement (informations pratiques diverses...) et plus largement de l'institution (annonce de réformes...¹²³), s'appuie de plus en plus sur les outils numériques et fournit une masse d'informations importantes à prendre en considération, pourtant de plus en plus difficiles à traiter. Dans ce cadre, les enseignants expliquent que leurs conversations informelles pointent des oublis, des incontournables, soutiennent la compréhension...

À l'organisation fonctionnelle, temporelle et spatiale du travail, déjà évoquée, s'ajoutent également des contraintes en termes de ressources humaines, peut-être plus sensibles encore dans des établissements comptant en moyenne près de deux fois plus d'enseignants et d'élèves qu'en collège, ou près de huit fois plus que dans une école (voir Annexe III-B).

En effet, si les effectifs des équipes disciplinaires, variables, peuvent ou non se prêter à une véritable dynamique de groupe, l'ensemble des enseignants d'un lycée général et technologique représente quant à lui bien souvent un collectif trop important pour permettre, par exemple, l'interconnaissance et la communication multidirectionnelle nécessaires à la constitution d'une équipe de travail (Mucchielli, 2013). Cette dimension transparaît de différentes façons dans les entretiens, par l'évocation de l'« anonymat » que génèrent la taille d'un établissement et le renouvellement régulier de ses professionnels (enseignants mais aussi de direction), ou au contraire en parlant du confort que peut procurer une structure « à taille humaine ».

C. Bilan et perspectives

Les enseignants français évoluent dans un contexte institutionnel et organisationnel caractérisé par une régulation bureaucratique et, jusqu'à aujourd'hui, un mode de

¹²³ Ou plus récemment, les annonces ministérielles autour des protocoles sanitaires à mettre en place dans le cadre de la crise sanitaire.

recrutement basé sur l'expertise disciplinaire¹²⁴ (Voisin et Dumay, 2020). Ceci fait écho à l'un des principaux facteurs de motivation amenant, aux côtés d'une volonté de transmission et d'accompagnement de la jeunesse et parfois de logiques de rationalisation (Périer, 2019a, 2019b), les enseignants du second degré au choix de leur métier : l'amour d'une discipline académique.

L'organisation pyramidale très structurée et hiérarchisée du système éducatif s'accompagne d'un report en cascade des contradictions d'un niveau vers le niveau inférieur (Dujarier, 2006), impliquant des tensions et des injonctions paradoxales (de Gaulejac, 2019). Ces dernières traversent les différentes échelles d'observation possibles, des points de vue les plus larges, nationaux voire supranationaux, aux plus locaux et singuliers : injonction à l'autonomie ; préconisation du travail collectif souvent sans moyens supplémentaires et dans un cadre de division cellulaire du travail institutionnellement posé et culturellement ancré ; attentes de différenciation et d'individualisation de l'enseignement tout en posant des objectifs standardisés d'apprentissage...

Le mode de communication privilégié institutionnellement et dans l'organisation interne des établissements, largement appuyé sur les outils numériques, peut d'autre part poser pour certains enseignants des difficultés de repérage et d'appréhension des informations importantes.

Il existe par ailleurs plusieurs décalages. Un premier se situe entre les missions que s'auto-attribuent les enseignants, celles qui leur sont officiellement dévolues ou qui correspondent à des attentes sociétales fortes, et les résultats qu'il pensent effectivement atteindre dans l'exercice d'un "métier impossible". Un autre écart s'observe entre les représentations des enseignants concernant le travail et celles qu'ils perçoivent ou prêtent aux personnes plus ou moins extérieures à leur groupe professionnel et à leurs cercles privés. Un autre décalage encore concerne la tension entre le goût d'une discipline et de sa transmission d'une part, et

¹²⁴ Une réforme du recrutement et de la formation des enseignants, en cours de déploiement, affiche deux grands objectifs : « homogénéiser l'offre de formation avec un continuum renouvelé entre formation initiale renouvelée, formation continuée (durant les trois premières années d'exercice) et formation continue » et « renforcer le lien entre formation théorique et exercice en responsabilité ». Sa mise en œuvre pourrait, sur le papier, accorder plus de place au développement de compétences professionnelles moins exclusivement orientées vers une discipline. La possibilité reste cependant offerte aux candidats de présenter le concours à l'issue d'un master MEEF ou d'un master disciplinaire.

la difficulté à intéresser les élèves d'autre part (Lantheaume et Hélou, 2008). Tout ceci contribue à fragiliser le sens d'une activité, encore souvent choisie par vocation.

Dans ce cadre *a priori* propice au développement d'une forme d'anomie, les échanges informels entre pairs, qu'ils soient explicitement orientés vers le travail, le loisir ou qu'ils entremêlent les deux, remplissent un certain nombre de fonctions. Espaces de respiration, vecteurs de détente et de convivialité, ils permettent de se coordonner, de mutualiser des ressources expérientielles ou documentaires, de croiser des regards favorisant une prise de distance réflexive (relation aux élèves, questions pédagogiques ou didactiques, désaccords ou conflits professionnels...). Ils rendent possible l'expression des réussites, des inquiétudes, d'un éventuel mal-être, mais permettent aussi de maquiller ou taire des réalités professionnelles parfois difficiles à dévoiler. Ils sont encore un levier de légitimation professionnelle pour soi, pour les pairs, pour les élèves, éventuellement pour les parents.

Soutenant cohésion et solidarité mécanique comme organique au sein du groupe professionnel, ils participent ainsi à la production de normes, de règles, d'une culture professionnelle, limitant la montée de l'anomie (Durkheim, 1978).

Plus facilement associés à la légèreté, la banalité ou la détente par les enseignants eux-mêmes, l'incertitude et l'opacité de la part la moins formalisée des échanges qui se déroulent sur le lieu de travail, peut masquer un rôle pourtant non négligeable dans le quotidien d'une activité en tension. Les échanges informels entre enseignants en lycée constituent en effet des espaces interstitiels (Fustier, 2012) fluides, multiformes et multifonctionnels qui répondent à des besoins, des manques, des paradoxes. Ils fonctionnent comme un véritable levier de régulation, limité cependant par leur difficile appréhension, conscientisation, et leur caractère peu régulable – au risque de les dénaturer.

Produits par le collectif, nécessaires au collectif, à la fois leviers et freins potentiels d'un travail en équipe, les échanges informels peuvent également être vus comme des zones d'incertitude (Crozier et Friedberg, 1977), plus ou moins contrôlées par les enseignants mais toujours protégées des personnes considérées comme extérieures au groupe professionnel (les élèves, l'équipe de direction, les familles des élèves, ou toute autre personne encore plus extérieure). Ils représentent alors une source potentielle de pouvoir pour les enseignants, tantôt du côté de l'action et du développement professionnel, tantôt du côté de l'inertie et de la résistance.

À ce stade de notre réflexion, l'informel apparaît donc comme un soutien du travail, individuel comme collectif, mais fait également émerger de nouveaux paradoxes.

Si un rôle dans le développement professionnel individuel et collectif des enseignants semble être assuré par leurs échanges informels, ils ne suffisent cependant pas à pallier les faiblesses des formations initiale, continuée et continue déployées en France. Un rapport récent s'appuyant sur les dernières enquêtes internationales souligne en effet que la France se distingue assez nettement de nombreux autres pays en termes de formation continue, à différents égards : moins de formations suivies, et pour des durées plus courtes ; une part plus faible d'enseignants s'y engageant ; des effets limités observés sur les pratiques professionnelles ; pas ou peu d'impact sur les évolutions de carrière (Malet et al., 2021). Les enseignants français du second degré, dont le sentiment d'efficacité personnelle s'est sensiblement dégradé entre 2013 et 2018 (DEPP, 2019a), reprochent notamment à la formation continue d'être insuffisamment indexée au réel de leur activité et, de ce fait, de rester faiblement et peu efficacement applicable dans l'exercice professionnel quotidien (Malet et al., 2021).

D'autre part, si l'informel peut en partie combler un déficit d'organisation collective, il se révèle aussi limité et limitant en ce qui concerne le travail en équipe. En France, comme dans d'autres pays tels que la Belgique, la faible présence de travail collectif tient aussi à la division du travail et à la régulation bureaucratique déjà évoquées. Ces contraintes systémiques et organisationnelles fortes sont encore accentuées par les caractéristiques architecturales des établissements scolaires, dans lesquels ne sont que très rarement prévus des espaces suffisants pour permettre aux enseignants de travailler, individuellement ou collectivement, en dehors du temps de classe (Dupriez, 2015c). Associées à une définition officielle du temps de travail ne précisant explicitement que les heures de pédagogie directe, ces spécificités contribuent autant à entraver le développement d'un véritable collectif professionnel, qu'ils masquent l'inscription dans le travail des échanges informels entre collègues. Ces derniers, même s'ils favorisent un climat professionnel serein et des relations de confiance, se heurtent donc à la fois à des contraintes systémiques et à la délicate exposition au regard de leurs collègues. Les échanges sont alors d'autant plus périlleux qu'ils ne sont garantis ni dans le temps, ni dans l'espace symbolique ou réel, contraints donc de se cantonner à des espaces incertains.

Or, « le paradigme du développement professionnel combine des éléments propres au modèle réflexif de professionnalisation, avec le principe tacite que l'expertise se construit sur le terrain professionnel et dans la classe et se nourrit de la collaboration au sein des établissements scolaires » (Malet, 2017, p. 147). Il paraît alors opportun de réfléchir à la possibilité d'offrir un cadre effectivement propice au développement d'une dimension collective dans le travail des enseignants.

Certains systèmes éducatifs ou contextes locaux semblent d'ailleurs le permettre, de différentes façons :

- Les *lesson studies*, originaires du Japon où elles constituent une pratique institutionnalisée, sont des constructions collaboratives de séances, ensuite mises en œuvre par l'un des enseignants du groupe (avec captation vidéo permettant l'observation par les pairs) puis analysées collectivement.
- Dupriez donne l'exemple d'une école secondaire publique de Melbourne, en Australie, dans laquelle des espaces aménagés et des horaires dédiés et adossés à un projet d'établissement – dans ce cas précis « quatre heures de réunions pédagogiques par semaine, dont la moitié correspond à la participation à une recherche-action en fonction de thématiques proposées par l'école » – soutiennent le développement du travail en équipe (Dupriez, 2015c, p. 53).
- Une autre approche, plus répandue dans les pays nordiques que dans ceux du Sud de l'Europe, retient notre attention. Elle s'inscrit dans une réflexion globale sur la possibilité de transposer le concept d'organisation apprenante à celui d'école apprenante, et nécessite de penser les modalités d'un « pilotage négocié », articulant orientations politiques, spécificités locales et autonomie d'un établissement donné (Gather Thurler, 2021)¹²⁵. Des expérimentations en cours dans des établissements du second degré à Genève, en Suisse, et dans l'académie de Lyon, en France, posent ainsi la question de l'établissement comme lieu de développement professionnel individuel

¹²⁵ Dans leur rapport sur le développement professionnel continu, Malet et al. précisent : « une vision du changement et de la formation envisagée de manière plus circulaire *top-down / bottom-up & outside-inside*, semble avoir des effets mobilisateurs et cohésifs, à la condition qu'un soutien soit apporté aux enseignants et aux formateurs dans ce dessein de construction de capacités individuelles et collectives (*capacity-building* : Fullan 2007, 2011) et que les enseignants soient reconnus plutôt que soumis à des règles d'évaluation sommative (Collins et al., 2012 ; Hargreaves and Fullan, 2012 ; Hopkins, 2013) » (Malet et al., 2021, p. 92).

et collectif (Gather Thurler, 2021). Pour en expliquer le principe, bien que de façon très schématique et sommaire, l'esprit est de permettre, en l'inscrivant dans la réponse à un impératif concret (comme le renouvellement du contrat d'objectifs tripartite¹²⁶ pour le cas des collèges français), le déploiement d'une structure coopérative et itérative d'identification de besoins, de conception ou d'ajustement puis de mise en œuvre d'une démarche apprenante. L'engagement des chercheurs dans ce processus, au-delà de l'observation et de la collecte de données, permet l'accompagnement des équipes : régulation des échanges, apport de précisions sur les outils proposés, articulation entre théorie et pratique (Gather Thurler, 2021).

Ainsi, ce court détour par quelques exemples promouvant ou permettant un travail collectif dans le milieu enseignant témoigne d'une variété de possibles à l'échelle internationale. Certains pays, notamment dans le Nord de l'Europe, pourraient faire figure d'exemple au plan des pratiques collaboratives enseignantes, y compris de formation (OCDE, 2020a). Dans d'autres cas, comme aux États-Unis ou en Grande-Bretagne, malgré une régulation relativement décentralisée des systèmes scolaires conférant une grande autonomie aux établissements, le développement professionnel que devrait soutenir un travail collectif effectif semble entravé par des politiques de reddition de compte. En effet, ces dernières peuvent détériorer le climat de travail et, paradoxalement, réduire les enseignants au rôle d'exécutants (Malet, 2017; Malet et al., 2021).

S'il semble difficile au regard de fortes variations culturelles, institutionnelles et structurelles, d'importer sans précaution ni adaptation des modèles professionnels d'un contexte à un autre, la démarche comparatiste invite cependant à la réflexion, à l'ouverture, et peut ainsi constituer une source d'inspiration et d'évolution.

¹²⁶ Construit en cohérence avec le projet d'établissement et les orientations académiques et nationales, il définit des objectifs à atteindre à une échelle de trois à cinq ans. Engageant l'établissement et le rectorat, il doit également être soumis à la collectivité territoriale de rattachement, qui peut choisir d'en être cosignataire (Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2015; Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2005).

Enfin, il existe aussi, y compris en France, certains outils susceptibles de soutenir le développement professionnel continu des enseignants. Nous pensons par exemple aux dispositifs d'analyse de pratiques :

« on associe en général cette démarche à un travail de *groupe*, dans une configuration intersubjective particulière : un ensemble de "praticiens" (enseignants, soignants, travailleurs sociaux, par exemple), débutants ou expérimentés, se réunissent *volontairement* autour d'un animateur-analyste qui offre certaines garanties, tant sur le plan éthique que sur celui des savoir-faire » (Perrenoud, 1996, paragr. 6)

Nous avons régulièrement l'occasion d'animer, dans le cadre de la formation initiale ou continuée des enseignants, des groupes d'analyse de pratiques professionnelles en formation. Bien qu'imposés et donc ne respectant pas la condition prescrite d'un engagement volontaire dans cette démarche, de tels dispositifs permettent de s'initier à cette forme de travail collectif, soutenant la prise de distance réflexive et la conceptualisation de situations professionnelles questionnantes. Les retours sur des expériences professionnelles vécues, proposées au regard de pairs mais dans un environnement protégé à plusieurs niveaux – d'un point de vue institutionnel lorsque le modèle choisi préconise l'appel à un intervenant externe ; d'un point de vue personnel, puisque le dispositif présente des garanties de neutralité, de confidentialité, d'écoute empathique de la part de tous les acteurs (Rogers, 1975), etc. – peut permettre, tout en évitant les « routines défensives » (Gather Thurler, 2006, p. 19, d'après Argyris, 1995), une recherche commune bien souvent productrice de sens. Cette démarche de description, problématisation, analyse, et enfin conceptualisation de l'activité peut fonctionner comme un levier de professionnalisation, et se nourrit éventuellement d'apports théoriques issus de la recherche.

La notion d'analyse de pratiques apparaît dans les textes régissant la formation initiale des enseignants depuis au moins l'époque des IUFM : ces derniers se voulaient en effet être « le lieu de ressources, de construction de compétences, d'interrogation et d'analyse des pratiques et de développement de l'identité professionnelle », et proposaient en deuxième année de « construire des parcours de formation adaptés à la diversité des stagiaires concernés, privilégiant le travail en groupe, l'analyse des pratiques, la préparation et l'exploitation systématique de tous les stages » (Ministère de l'Éducation nationale, 2002). Un peu plus tard, un autre Bulletin officiel précise que les stagiaires doivent, entre autres, disposer d'une « formation dans les classes fondée sur un accompagnement articulant

pratique de classe et analyse de pratique » (Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2010). La réforme en cours de la formation des enseignants promeut toujours une formation en alternance « fondée sur des enseignements articulant théorie et pratique autour d'expériences en milieu professionnel ».

Cependant, les entretiens que nous avons menés, mais aussi nos rencontres personnelles et professionnelles révèlent peu voire pas de connaissance ou de souvenir, selon la trajectoire des interlocuteurs, autour de l'analyse de pratiques professionnelles. Analyser ses pratiques serait une activité le plus souvent individuelle, ou au moins informelle.

Selon nous, ces dispositifs parmi d'autres – séances de *debriefing*, auto-confrontation croisée, dispositifs de visite de classe formative basés sur la praxéologie, ou encore compagnonnage réflexif (Grangeat, 2006) – représentent pourtant un moyen de favoriser le développement des compétences, en permettant, notamment par l'échange, la prise de distance, l'analyse et la conceptualisation de l'action. Ils pourraient aussi contribuer à réduire le sentiment de solitude, à apaiser certains conflits ou désaccords, à favoriser un sentiment de reconnaissance pour soi... Plus largement, ils pourraient, à l'instar des échanges informels, permettre un jeu dans les rouages, du liant, du lien, en vue de soutenir un collectif.

CONCLUSION

Tout au long de notre réflexion, nous avons cherché à éclairer, comprendre, interroger la place et les fonctions que peuvent tenir, dans le travail des enseignants, leurs échanges informels entre pairs – et plus précisément ceux situés dans le contexte de leur établissement scolaire. Nous nous sommes donc attachée à mettre en discussion les concepts, d’abord génériques puis davantage situés, de travail et d’informel, afin de nous outiller dans l’appréhension de leurs éventuelles interactions.

Une première approche du travail, plus spécifiquement lorsqu’il relève du secteur des services, nous a permis de réfléchir à ses caractéristiques et enjeux. Le travail de l’humain s’applique à des objets non standardisés et non inertes, des individus qui coconstruisent de ce fait la situation de travail. Des qualités d’adaptabilités se révèlent alors cruciales, et la production associée à ce type d’activité professionnelle s’inscrit dans une contingence qui rend l’évaluation du travail fourni d’autant plus délicate, y compris par les professionnels eux-mêmes. Cette difficulté à estimer la qualité de son propre travail est d’ailleurs évoquée par certains des enseignants rencontrés. C’est une caractéristique de ces métiers qui pourrait contribuer aux freins observés dans la reconnaissance pour soi, pour les autres, et donc dans une institution en profession.

Pour mieux comprendre cet objet social complexe qu’est le travail, nous avons mobilisé et tenté d’articuler différents modèles, dont trois ont plus particulièrement retenu notre attention. Un détour du côté de l’action telle que la concevait Aristote nous a permis de poser les prémices d’une définition du travail, témoignant déjà d’une complexité au travers de la complémentarité et de l’ambiguïté qui existent entre *praxis* et *poesis*. Le travail a ensuite été considéré sous l’angle d’une activité inscrite dans une double boucle de régulation, dépendant et agissant conjointement sur les deux dimensions situationnelle et subjective correspondantes (Leplat, 1997; repris par Rogalski, 2003).

Enfin, afin de compléter, préciser et synthétiser notre construction, nous nous sommes inspirée du point de vue de Noguera, qui nous a notamment permis de pointer des fonctions du travail dans un tissu social, pour soi et pour les autres (Noguera, 2000).

Le travail, au cœur de nombreux enjeux, est donc étudié dans une variété de champs disciplinaires. Les choix opérés ont cependant révélé de multiples interfaces soumises à d'éventuelles frictions, entre un professionnel et ses collègues, les objets du travail, son contexte, ses effets...

Dans un second temps, il s'est agi de recentrer la réflexion sur le travail enseignant, de manière plus ciblée. Ce faisant, un certain nombre de tensions plus spécifiques se sont dégagées, à plusieurs niveaux.

En tant que levier potentiel de construction, d'évolution, de protection d'une société exprimant des besoins et attentes importants en termes de transmission de savoirs et de valeurs communes, l'éducation représente un enjeu de taille (Niewiadomski et Champy-Remoussenard, 2018). Les enseignants sont alors porteurs d'un rôle social sensible et d'une responsabilité conséquente, contrastant avec une image qu'ils perçoivent comme insuffisamment valorisée.

L'enseignement est de plus un métier du langage et de la relation, dans lequel les objectifs subjectivement ou formellement posés ne sont jamais complètement atteints ni atteignables, lui conférant une forme d'impossibilité. Pourtant, la constante inaccessibilité de buts plus ou moins explicites peut permettre d'éviter d'éventuels effets pervers (lassitude, risque de contrôle excessif, volontaire ou non...).

L'activité professionnelle des enseignants s'inscrit par ailleurs dans un système dont la régulation fonctionne sur un mode bureaucratique, et qui promeut traditionnellement l'expertise disciplinaire (Voisin et Dumay, 2020). Une multiplication des tâches qui leur sont attribuées s'observe cependant, et nécessite la mobilisation et le développement de compétences transversales et non toujours disciplinaires. Leur réalisation s'effectue de manière très autonome, souvent solitaire, tout en devant respecter un cadre contraignant et parfois démêler certains paradoxes propres à ce type d'organisation du travail (Dujarier, 2006; Lantheaume, 2010). En position d'exécutants autonomes (Tardif et Lessard, 1999), les enseignants doivent ainsi trouver personnellement et localement les moyens d'atteindre concrètement des objectifs formels, à préalablement hiérarchiser, trier, opérationnaliser...

Bien que s'exprimant différemment selon les contextes nationaux et leurs colorations culturellement et historiquement héritées, la France semble partager avec d'autres pays membres de l'OCDE l'horizon d'une autonomisation contrôlée des établissements scolaires et

d'une montée en compétences professionnelles des enseignants, qui se trouvent confrontés à une dynamique paradoxale d'injonction à l'autonomie, à la réflexivité, et de standardisation des pratiques (Malet, 2013).

Au quotidien, le travail des enseignants correspond à une activité plurielle – peut-être de plus en plus au regard de la multiplication des tâches précédemment évoquée – associant : pédagogie directe, avec relation à un collectif mais aussi à des individus, gestion de groupes (et d'un ordre ou désordre relatif) ; préparation des cours ; conception et correction des évaluations ; communication avec les collègues, les familles, d'autres acteurs de la communauté éducative ; tâches administratives... Cette pluralité doit s'organiser dans des temps et des espaces en partie imposés dans l'établissement, et en partie librement aménageables hors de l'établissement, pouvant conduire à une certaine porosité entre les sphères privée et professionnelle de la vie des enseignants (Champy-Remoussenard, 2010; Jarty, 2011). Ainsi différentes épreuves se dessinent dans leur travail quotidien :

- Une extensibilité partielle du travail, à la fois source de liberté et contraignante (Tardif et Lessard, 1999).

Les personnes rencontrées en témoignent, évoquant à la fois le temps passé au travail ou sa persistance y compris dans certains moments de loisir personnels, et l'intérêt trouvé dans une grande autonomie professionnelle.

- De possibles difficultés à intéresser les élèves, parfois à maintenir un climat de classe serein sans renoncer aux objectifs d'apprentissage visés pour eux (Hélou et Lantheaume, 2008), ainsi que la variabilité et l'imprévisibilité de la relation aux élèves, qui peut aussi bien être une source de satisfaction que de souffrance au travail (Barrère, 2017).

Dans le cadre de notre enquête de terrain, cette thématique s'est révélée présente régulièrement dans les conversations entre collègues.

- Le renoncement au plaisir d'un rapport expert à une discipline, que le moment de la préparation des cours peut en partie renouveler tout en se heurtant à une nécessaire vulgarisation (Barrère, 2017).

Christophe (R22) raconte par exemple comment il a dû, dès ses débuts en tant qu'enseignant d'histoire et de géographie, réajuster ses représentations,

repositionnant au centre du métier un rôle de messenger, de médiateur, au détriment de celui de spécialiste d'une discipline.

- L'évaluation et la mission d'orientation, coûteuses en temps, lourdes en responsabilité vis-à-vis des élèves comme de leurs familles (Barrère, 2017), éventuellement déstabilisantes lorsque les enseignants y voient le reflet de leur propre efficacité professionnelle (Lantheaume et Hélou, 2008).

Plusieurs des enseignants rencontrés ont évoqué leur malaise à ce sujet : difficulté de mettre des notes susceptibles de pénaliser la poursuite d'études de leurs élèves mais nécessité éthique d'informer sur un niveau réel ; poids que représente la formulation positive comme négative d'un avis d'orientation, et inquiétude quant aux validations parfois jugées hasardeuses de choix d'orientation lors de conseils de classe ; sentiment de compétence insuffisante pour conseiller efficacement les élèves sur leur parcours d'orientation...

- La construction d'un sentiment de reconnaissance, dans un contexte de fragilisation du statut social des enseignants (Lantheaume et Hélou, 2008), mais aussi dans des configurations locales plus ou moins porteuses (Guibert et al., 2020).

Les relations avec les membres de la communauté éducative peuvent ainsi colorer ce sentiment de reconnaissance, dans des dynamiques collectives fondées sur des contraintes organisationnelles et des rapprochements affinitaires (Barrère, 2017).

Les échanges informels entre enseignants s'inscrivant donc dans ces différentes tensions, nous avons ensuite été amenée à nous pencher sur la question du collectif dans le travail de ces derniers.

Le travail collectif fait partie des prescriptions officielles et exprimées tant à l'échelle internationale que nationale ou locale. Il est cependant jusqu'ici peu soutenu dans sa mise en œuvre pratique, en particulier dans le second degré français : pas ou peu de valorisation réelle ou symbolique des pratiques collectives, pas ou peu d'aménagements horaires (Cour des comptes, 2017)...

Pour les enseignants, travailler ensemble représente par ailleurs un investissement important : trouver le temps, accepter d'ouvrir au regard et au jugement potentiel de pairs une classe traditionnellement close... Cela peut donc paraître plus coûteux que les éventuels bénéfices qu'ils en retireraient (Perrenoud, 1997). À l'instar de précédents résultats de

recherche et comme nous avons également pu le constater lors de notre enquête de terrain, certains enseignants regrettent pourtant l'absence de travail collectif – alors conçu comme un outil pour partager la charge de travail, pour rompre avec un sentiment d'isolement, pour gagner en cohérence pédagogique... Les mêmes acteurs défendent néanmoins parallèlement, de façon un peu paradoxale, leur liberté d'action individuelle (Barrère, 2017; Lantheaume et Hérou, 2008).

L'autonomisation prescrite des établissements et des professionnels, notamment invités à développer collectivement des projets répondant à des exigences formellement établies, est supposée soutenir une reconfiguration normative et locale des établissements scolaires, qui peine donc à se transformer concrètement dans les pratiques professionnelles (Dupriez, 2010).

Pourtant, les enseignants travaillent quotidiennement au contact des élèves, de leurs collègues, plus largement au sein d'une communauté éducative. Ils partagent des publics, des objets d'enseignement, des enjeux professionnels qui créent des liens entre eux, malgré un exercice du métier au moins partiellement solitaire du fait notamment de la division cellulaire du travail. Entre temps de réunions imposées, discussions plus ou moins fortuites et mouvements de solidarité, différentes sortes de collectifs cohabitent, formels, informels, effectifs ou théoriques... Ainsi, le point de vue selon lequel les dimensions collectives de l'activité professionnelle enseignante recèlent une part de « travail caché et difficilement formalisable » (Champy-Remoussenard, 2014a, p. 1) est une interprétation de la situation qui éclaire autrement la réalité des échanges professionnels. Dans le même temps, cela met en évidence des pistes explicatives qui laissent une place au tissu d'interactions largement informelles, sur fond de sociabilité discrète et de contraintes organisationnelles (Périer, 2019b), dans lequel s'inscrit le travail au quotidien.

L'informel peut être vu comme le premier niveau d'une échelle de la collaboration (Marcel et Garcia, 2011) mais en traverse aussi tous les autres échelons, comme un invariant, dont nous avons cherché à comprendre la place dans le travail.

Reprenant l'image d'espaces interstitiels au travail proposée par Fustier (2012), nous désignons par échanges informels entre pairs les communications situées dans des moments de transition, de pause, de flottement, dans des zones d'incertitude et donc de liberté relative. Il s'agit de discussions spontanées, contingentes, dont nous avons cherché à étudier l'utilité

et les effets dans le quotidien professionnel, qu'elles concernent à première vue le travail ou non. Nous nous sommes dans ce but appuyée sur l'analyse qualitative de notre matériau principal, un corpus d'entretiens menés avec des enseignants en lycée général et technologique, articulé à des données collectées de façon complémentaire.

Différents types d'échanges informels et de fonctions ou effets associés se sont alors dégagés. Quand les enseignants parlent de leur travail, ils expliquent que leurs échanges portent sur la discipline enseignée, leurs pratiques, les élèves... Ces discussions permettent d'exprimer et de découvrir des points de vue différents, de partager des expériences, de communiquer sur des situations particulières d'élèves... Elles favorisent manifestement une prise de distance réflexive par rapport à l'activité, ce dont certains enseignants rencontrés ne semblent avoir pris conscience qu'en en parlant avec nous, au moment même de l'entretien de recherche. Elles sont aussi des occasions pour mutualiser des ressources, tant matérielles que symboliques (des documents, des idées, des sentiments partagés...). Elles étayent parfois un sentiment de reconnaissance pour soi, par exemple lorsque la présentation de son travail, de ses réflexions professionnelles conduit à des retours positifs de la part des collègues.

Lorsqu'il s'agit de conversations autour de la vie de l'établissement, une fonction informative est également présente. Ces échanges peuvent aider à mieux comprendre et se positionner vis-à-vis de certaines demandes institutionnelles, ou parfois représenter une ressource par rapport aux relations avec les personnels de directions.

Les enseignants abordent aussi fréquemment des thématiques déconnectées du travail, relevant davantage de la sphère privée. Ils décrivent ces moments comme indispensables pour se détendre, respirer, se remettre en condition avant un cours...

Ce type d'échanges, bien qu'*a priori* hors cadre professionnel, permet pourtant du lien social au travail, soutenant le sentiment d'appartenance et plus largement un bien-être, de la confiance en soi, et une réassurance quant à la possibilité de trouver du soutien en cas de difficulté, ou lorsqu'on se sent déstabilisé.

Interrogées sur le travail collectif, les personnes rencontrées remettent en question son existence ou ne l'associent qu'à une faible part de leur activité, le conditionnant au bon vouloir des acteurs concernés et le considérant comme peu compatible avec l'injonction.

Même lorsqu'ils portent explicitement sur leur activité professionnelle, les échanges informels ne sont jamais ou rarement spontanément qualifiés de travail, collectif ou pas. Ils sont

pourtant présentés comme incontournables, indispensables au quotidien, et semblent faire fonction de liant dans le corps professionnel enseignant, participant de la fluidité du temps et des espaces scolaires, facilitant aussi l'articulation entre le métier vécu et son analyse.

Si tous ces constats témoignent d'effets plutôt favorables de l'informel, d'autres éléments peuvent pondérer ces conclusions. En effet, le caractère peu régulable de ces échanges, sinon par une auto-régulation peu contrôlable au risque de les dénaturer, pourrait limiter le développement d'autres formes collectives. L'informel peut aussi être un moyen d'échapper à une confrontation éventuellement dérangeante (non désirée ou en cas de mésentente, de doute sur soi...), et constituer alors un frein à d'autres ouvertures, d'autres possibles, d'autres richesses au plan professionnel.

L'informel constituerait à la fois une force et une faiblesse, un moyen de vivre dans un collectif, de le faire vivre sans s'y astreindre, et du même coup en le contraignant. Ces interstices au travail, par le jeu qu'ils permettent entre les rouages d'une activité en tensions, construiraient un collectif qui préserve une autonomie individuelle mais aussi le sens et les valeurs attribués au métier.

Certains enseignants, enfin, nous ont confié s'être davantage formés par la pratique et les échanges avec leurs pairs que dans le cadre de propositions institutionnelles. Ainsi, ces ressentis exprimés confortent l'idée selon laquelle les relations les moins formalisées avec les autres enseignants, dans l'interstice entre *praxis* et *poïésis*, rempliraient une fonction du côté du développement professionnel.

Comme nous avons déjà pu l'évoquer, l'analyse de pratiques professionnelles, modèle peu connu et mis en œuvre en dehors de la formation initiale, pourrait constituer une proposition de réponse à un besoin se dégageant de différentes façons des données bibliographiques comme empiriques mobilisées : recherche de sens, de distance, de nouvelles approches... En l'absence d'accès à de tels dispositifs, l'informel peut parfois combler un manque de façon constructive, mais parfois aussi passer à côté, ou encore produire des effets défavorables car sans régulation propre à ce modèle.

Au cours de ce travail, nous avons cherché à placer notre objet d'étude dans un contexte global, comprenant des dimensions individuelles et collectives, à des échelles locales ou élargies, inscrites dans des organisations, dans une institution... Autant d'éléments

interagissant récursivement les uns avec les autres et susceptibles de générer des tensions. Dans ce cadre lui-même mouvant, vivant, le formel et l'informel seraient continuellement cause et conséquence entrecroisées et mutuelles l'une de l'autre.

« Les organisations ont besoin d'ordre et besoin de désordre. Dans un univers où les systèmes subissent l'accroissement du désordre et tendent à se désintégrer, leur organisation permet de refouler, capter et utiliser le désordre. » (Morin, 2005, p. 112)

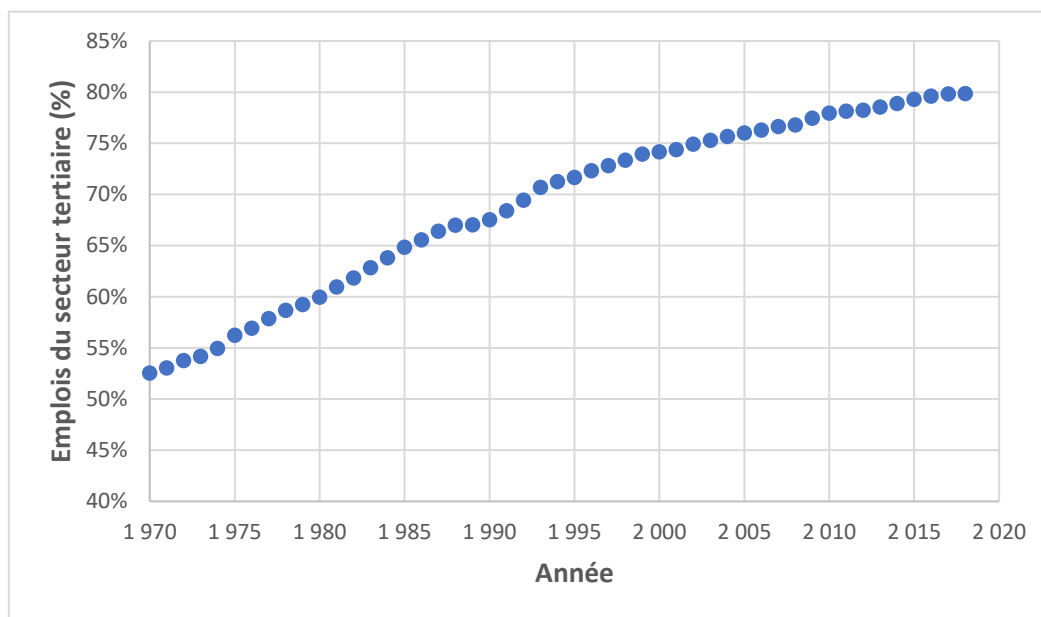
Compte tenu de notre objectif de recherche, nous avons resserré la focale, au moins en fin de raisonnement, sur les enseignants et leurs échanges informels, ces derniers jouant un rôle d'accommodation dans un environnement soumis à de multiples contraintes.

Pourtant, la complexité qui ressort de l'observation d'un système en mouvement permanent inviterait à poursuivre le travail en optant pour de nouvelles entrées.

Ainsi, outre les questions de la formation et plus précisément de l'intégration de dispositifs tels que l'analyse de pratiques, une réflexion sur les espaces et les temps dans l'établissement du point de vue de la gestion locale des ressources humaines, offrirait encore un nouvel éclairage sur les questions posées. Il pourrait alors s'agir de favoriser les dynamiques communicationnelles entre enseignants, formelles comme informelles, et plus largement au sein de la communauté éducative.

ANNEXES DE LA PREMIÈRE PARTIE

Annexe I : Évolution de la part du secteur tertiaire dans l'emploi en France depuis 1970



D'après des données publiées par l'INSEE, le 5 décembre 2019, et disponibles à :

<https://www.insee.fr/fr/statistiques/4255462?sommaire=4255476>

Les données des deux dernières années traitées, 2017 et 2018, sont annoncées provisoires. Elles concernent la France métropolitaines et ne prennent en considérations que les individus âgés de 15 ans ou plus.

Annexe II : Autour de la définition du travail selon Noguera

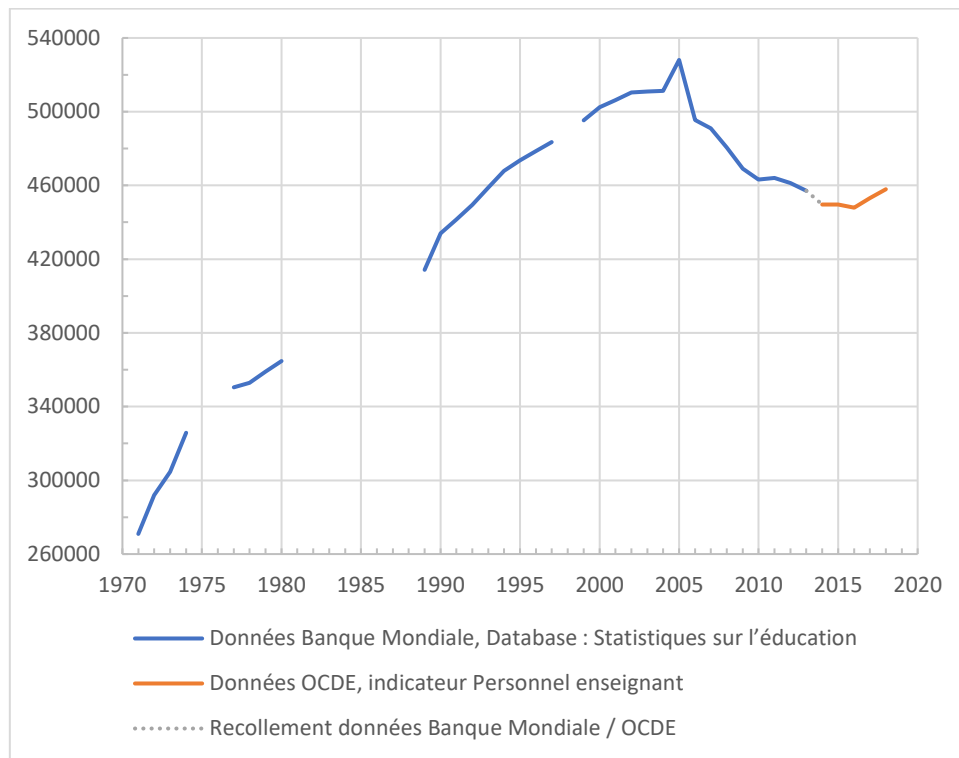
Traces synthétiques d'un examen critique des définitions théoriques courantes du travail par Noguera (2000)

Le travail comme...		Motif de rejet et/ou commentaire
Critère retenu	Critère rejeté	
	<p>Activité à l'origine d'une dépense ou d'un coût énergétique</p> <p>Production en général</p>	Critères trop larges, applicables à toute activité, de travail ou non.
<p>Production de richesse, de valeur financière ou d'usage, élargies à toute chose utile ; ou intension de cette production, effective ou non. (référence au travail abstrait au sens marxiste, appuyé sur ce critère)</p>		Critère qui apparaît, ainsi élargi, comme insuffisant à caractériser seul le travail mais comme à retenir car nécessaire, propre à toute activité de travail.
	<p>Valeur d'échange (exemple du travail rémunéré, de l'emploi, essentiellement)</p>	<p><u>Contre-exemples :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Travail domestique et esclavage : non rémunérés ; • Vol, jeu d'argent : rémunérés mais pas du travail au sens communément admis <p>Si Noguera reconnaît une validité historique à ce critère (qu'il retrouve notamment dans les écrits de Meda), il le considère donc cependant comme devenu inadapté ou insuffisant.</p>
	<p>Reproduction des prérequis et conditions de la production</p>	<p><u>Contre-exemple :</u> la consommation est un facteur de reproduction de ces conditions, par reconduction d'un besoin, mais n'est pas <i>a priori</i> du travail.</p> <p>Par ailleurs, tout travail ne conduit pas nécessairement à cette reproduction.</p>
	<p>Reproduction de la société</p>	Trop large : plus ou moins applicable à toute activité humaine.
	<p>Activité non rémunérée de re-production de valeurs d'usage dans le cadre domestique ou familial</p>	Trop restrictif.
[notion d'utilité]	<p>Activité de satisfaction de besoin-s</p>	<p><i>Quid</i> de la production pour la production, des excédents ?</p> <p>[La notion d'utilité proche de cette idée de besoin semble en revanche valable mais est déjà contenue dans des critères précédemment retenus.]</p>
	<p>Obligation, aliénation, à l'exclusion de la réalisation de soi</p>	Irrecevable car, même si une part non négligeable du travail semble satisfaire à ce critère, il peut également être source d'auto-réalisation, dans certains cas, moments...

Le travail comme...		Motif de rejet et/ou commentaire
Critère retenu	Critère rejeté	
	Action purement instrumentale / utilisation de moyens techniques, instrumentaux, industriels pour atteindre des fins externes. (écho à la <i>poiésis</i> , ou <i>techné</i>)	Critère pas toujours valide. Pour Noguera, la <i>poiésis</i> ou la <i>techné</i> , déconnectée de la <i>praxis</i> , ne peut constituer un critère recevable.
[Action téléologique, orientée vers un but identifié, avec ou sans dimension instrumentale. (Renvoi à la <i>praxis</i> et à son articulation à la <i>poiésis</i> , ce qui esquisse le concept élargi de travail défini ultérieurement par Noguera)]		[Critère valable mais déjà contenu dans un précédent.]
D'après Burke : « une activité qui fait partie d'un tout plus grand ou participe à la réunion de parties en un tout, [...] et qui est régie par une discipline imposée aux différentes parties par ce tout » (1971, p. 44 puis 45).		Noguera valide ces deux critères et la démarche qui a permis à Burke de les faire émerger : recherche de la plus petite part commune (au sens d'une intersection ensembliste) à une liste d'activités-exemples de travail.
Sérieux		Ce critère du sérieux, suggéré par Noguera d'une façon encore conceptuellement floue, vague, lui semble intuitivement devoir être ajouté afin notamment de distinguer une activité de travail du jeu.
Synthèse :		
« La définition du travail qui pourrait résulter de tout ce qui précède serait donc la suivante : activités orientées ou projetées vers la production de bénéfices ou valeurs d'usage potentiels pour soi, pouvant aussi l'être pour d'autres ; qui font partie d'un ensemble plus large ; qui ont une certaine discipline interne ; et qui sont perçues et exécutées avec un certain sérieux. »		
(Noguera, 2000, p. 36, traduction personnelle)		

Annexe III : Quelques effectifs d'enseignants du système scolaire public français

A. Évolution des effectifs d'enseignants du second degré français de 1971 à 2018



Graphique construit par recollement de données issues de deux sources :

- La Banque Mondiale, Statistiques sur l'éducation.
<https://databank.banquemondiale.org/source/education-statistics-%5e-all-indicators#>
(consulté le 17 octobre 2020)
- OCDE (2020), Personnel enseignant (indicateur). DOI : 10.1787/97e38ce5-fr (consulté le 17 octobre 2020)

B. Aperçu des effectifs, proportions d'enseignants et d'élèves dans différentes structures du système scolaire français en 2018 (DEPP, 2019b)

	LEGT (dont lycées polyvalents, mais hors lycées professionnels)	Collèges (hors établissements régionaux d'enseignement adapté)	Écoles (maternelles, élémentaires ou primaires)
Nombre d'enseignants	97 686 ⁽¹⁾	182 265	333 000 ⁽⁴⁾
Nombre d'établissements	1 612	5 290	44 902
Nombre de classes	62 334	106 919	251 052
Nombre d'élèves	1 719 847 ⁽²⁾	2 622 482	5 806 125
Nombre moyen d'élèves par classe	27,6 ⁽³⁾	24,5	23,1
Nombre moyen d'enseignants par établissement	60,6 ⁽¹⁾	34,5	7,4
Nombre moyen d'élèves par établissement	1066,9 ⁽²⁾	495,7	129,3

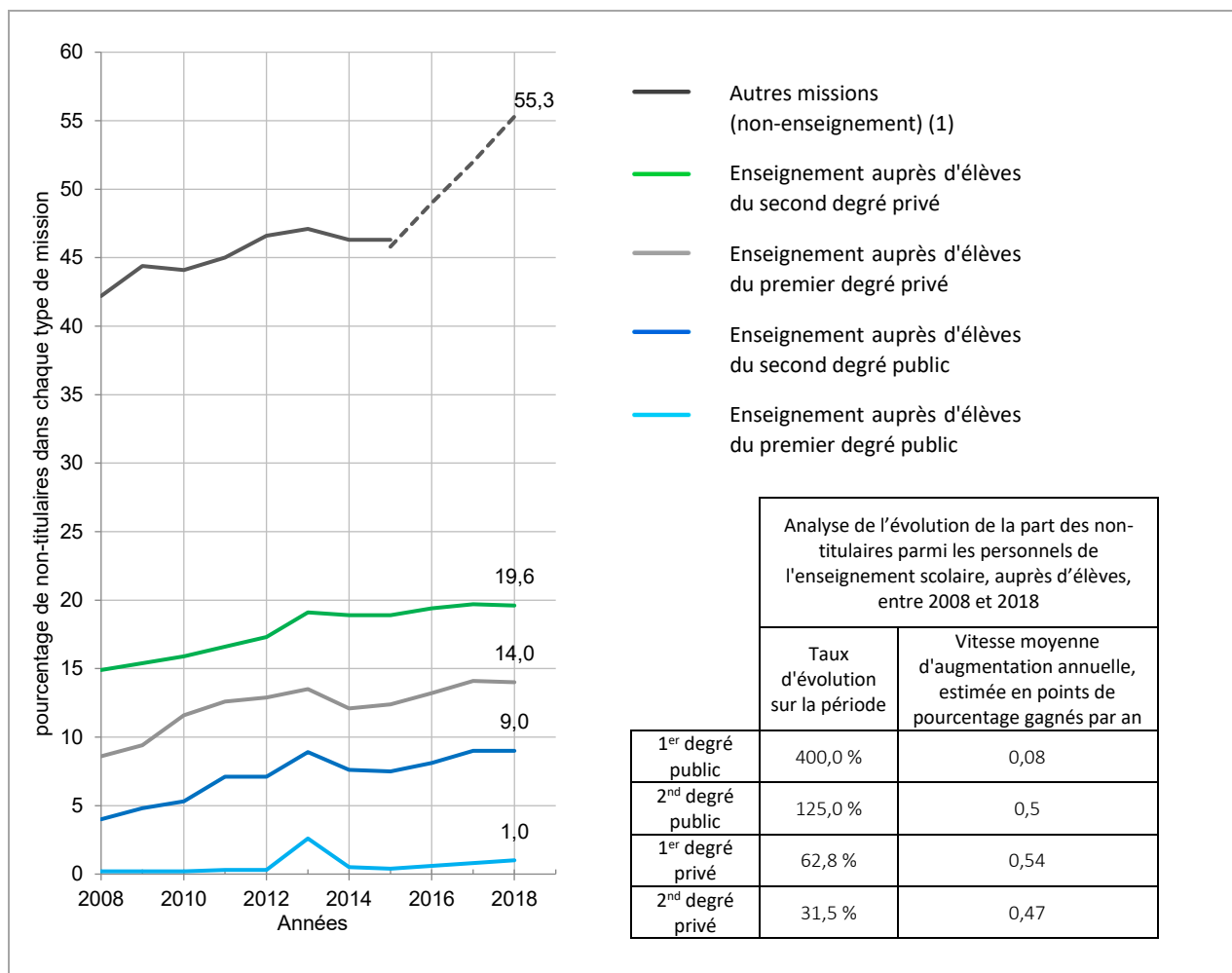
(1) Seuls les enseignants de disciplines générales et technologiques du second degré sont pris en compte. Pour les lycées polyvalents (LPO) et/ou dispensant des formations supérieures, les enseignants de disciplines professionnelles ou n'intervenant qu'en formations supérieures dispensées en lycée ne sont donc pas comptabilisés.

(2) Inscrits à toute formation dispensée dans l'établissement, secondaire ou supérieure. En 2018, l'ensemble des LEGT français comptait 1 480 949 élèves hors formations supérieures (classes préparatoires, brevets de technicien supérieur), pour une moyenne de 918,7 élèves par établissement.

(3) Ou 29,9 en ne se rapportant pas au type d'établissement mais à la section d'enseignement, ici générale et technologique.

(4) Y compris remplaçants, directeurs ayant charge d'enseignement.

Annexe IV : Évolution de la part des non-titulaires parmi les personnels de l'enseignement français des différents degrés et secteurs, selon la mission



Champ : France métropolitaine + DOM (Mayotte pour le public sur toute la série), ensemble des agents payés par l'Éducation nationale, en activité et ayant une affectation au 30 novembre.

(1) Les effectifs des personnels du service interacadémique des examens et concours (SIEC) et de l'administration centrale ainsi que des apprentis ne sont pas disponibles avant le 30 novembre 2015. Ces agents effectuant uniquement des missions de non-enseignement, seule la catégorie « autres missions (non-enseignement) » est affectée par le changement de champ.

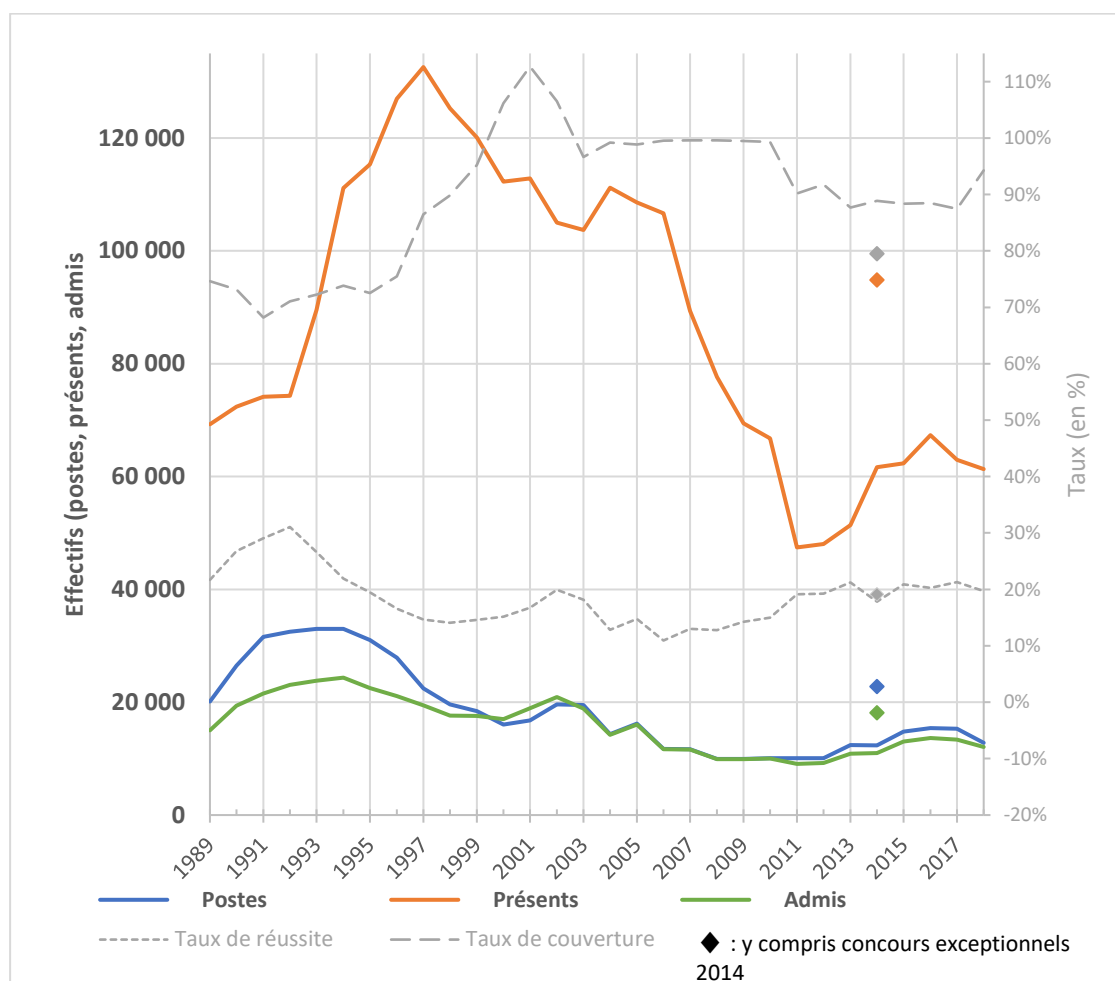
Graphique reproduit et tableau construit à partir des données publiques (DEPP, 2019b, fig. 9.01 & données détaillées) téléchargeables via le lien :

<https://www.education.gouv.fr/media/13097/download> (consulté le 28 août 2020)

Commentaire succinct :

Les vitesses moyennes annuelles d'augmentation de la part des non titulaires parmi les enseignants des deux degrés privés et publics sont sensiblement les mêmes sur la période 2008-2018, à l'exception du premier degré public pour lequel l'évolution est plus lente (moins de 0,1 point supplémentaire par an). Par ailleurs, l'important taux d'évolution constaté dans ce même premier degré public est à relativiser fortement par la part totale que représentent les non-titulaires parmi ces enseignants, restant presque toujours inférieure à 1 % sur les dix années étudiées. Enfin, si le recours à des personnels contractuels reste proportionnellement plus important dans le privé que dans le public, il ne peut plus être négligé dans le second degré public, où la part des enseignants non-titulaires avoisine les 10 % en 2018.

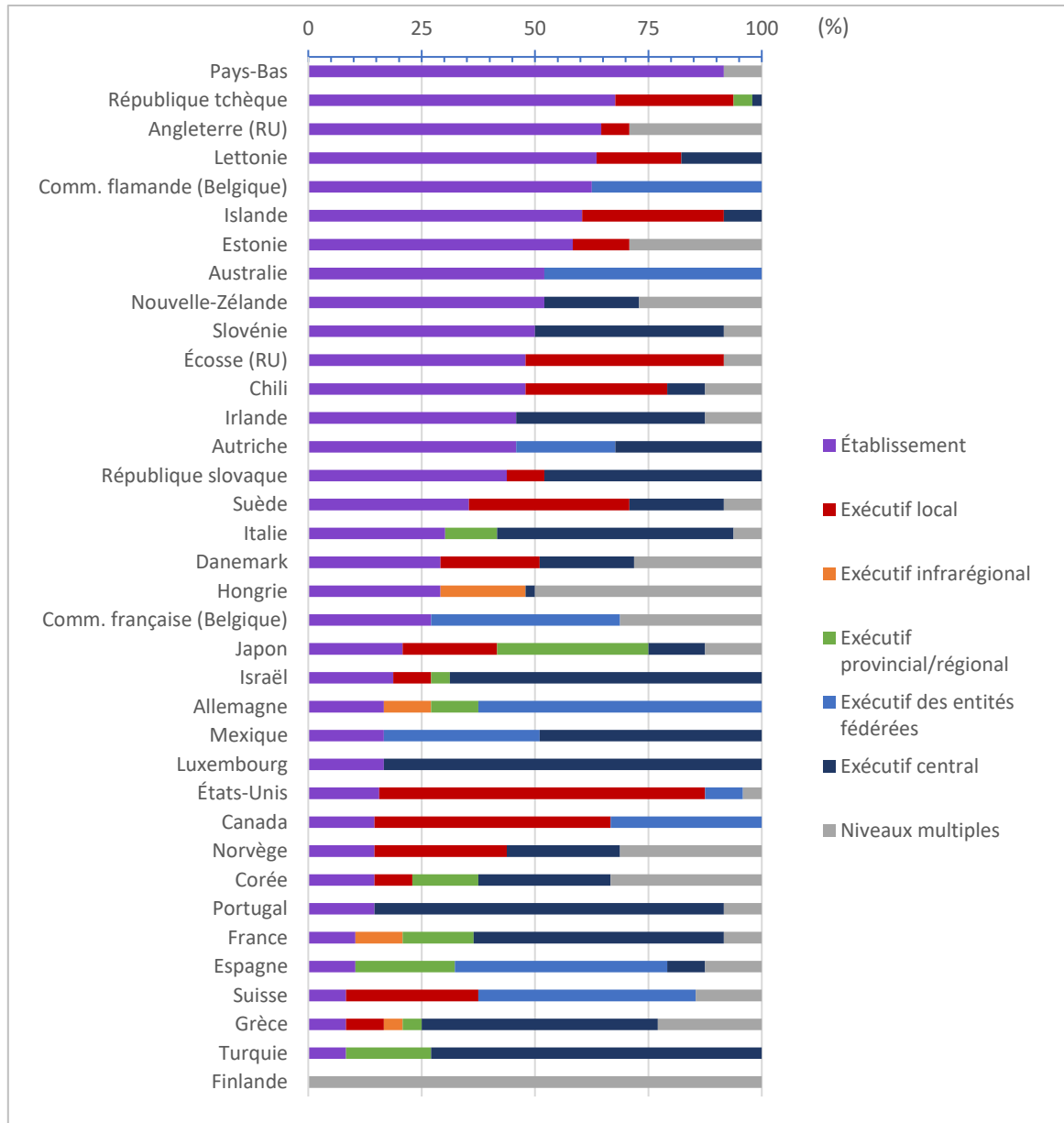
Annexe V : Concours de recrutement des enseignants du second degré public de 1989 à 2018



Lecture : en 2011, le nombre de postes offerts dans l'enseignement public du second degré, toutes disciplines confondues, était de 10 055. Le nombre de candidats effectivement présents aux épreuves était de 47 436. Parmi eux, 9 070 candidats ont été reçus. Cela correspond à un taux de réussite (présents/admis) de 19,1 % et à un taux de couverture (postes offerts/candidats reçus) de 90,2 %.

Sources : graphique construit à partir des données publiques (DEPP, 2019c) disponibles via le lien : <https://www.education.gouv.fr/media/29595/download> (consulté le 25 août 2020)

Annexe VI : Pourcentage de décisions prises à chaque niveau de l'exécutif dans l'enseignement public du premier cycle du secondaire dans les pays et économies membres de l'OCDE, en 2017



Source : graphique construit à partir du tableau D6.1 (OCDE, 2018, p. 443).

Annexe VII : Changements et continuités induits par le *New Public Management* sur la professionnalité vue comme valeur professionnelle dans les métiers de service (Evetts, 2011)

Table 2. Changes and continuities in professionalism as an occupational value in New Public Management service professions (Evetts, 2011, paragr. 135).

Changes	Continuities
Governance	Authority
Management	Legitimacy
External forms of regulation	Prestige, status, power, dominance
Audit and measurement	Competence, knowledge
Targets and performance indicators	Identity and work culture
Work standardization, financial control	Discretion to deal with complex cases, respect, trust
Competition, individualism	Collegial relations and jurisdictional competitions
Organizational control of the work priorities	Gender differences in careers and strategies
Possible range of solutions/procedures defined by the organization	Procedures and solutions discussed and agreed within specialist teams

Reproduction du tableau produit par Evetts dans le dossier débat « *New Public Management* et professions dans l'État : au-delà des oppositions, quelles recompositions ? » (Bezes et al., 2011).

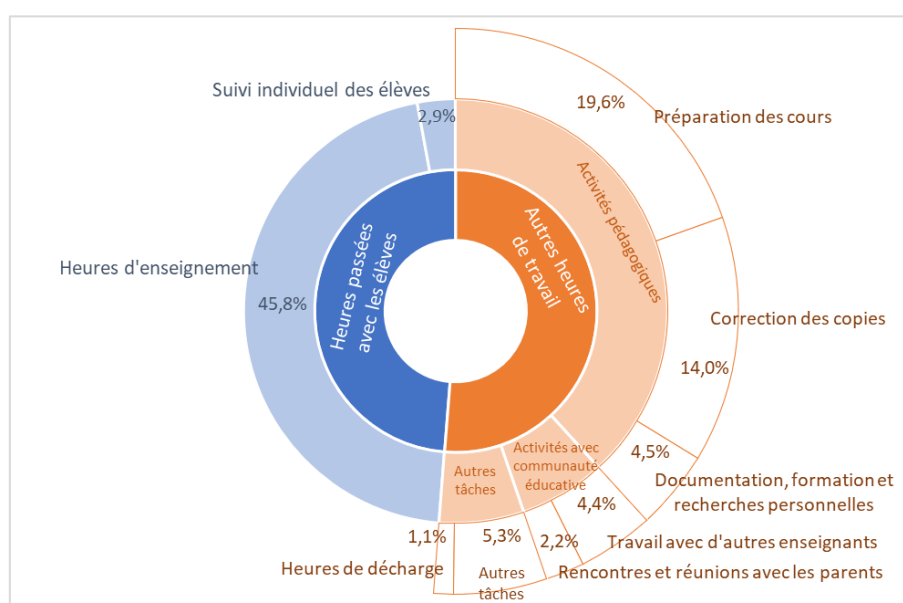
Annexe VIII : Éléments d'information autour du temps de travail des enseignants du second degré public français

Points de repères sur le temps de service des enseignants du second degré public français :

Dans le second degré français, pour l'année scolaire 2017-2018, tous statuts confondus :

- La durée moyenne de service hebdomadaire (heures d'enseignement) est d'environ 18,3 heures (d'après Prouteau, 2019)¹²⁷.
- la quotité de travail moyenne est de 88,9 % en 2017-2018 (Prouteau, 2019, p. 28, tableau 1.6)¹²⁸.
- les obligations de service sont respectivement de quinze heures pour les professeurs agrégés ; dix-sept heures pour les professeurs agrégés de la discipline d'éducation physique et sportive ; dix-huit heures pour les professeurs certifiés, adjoints d'enseignement et professeurs de lycée professionnel ; vingt heures pour les professeurs d'éducation physique et sportive, chargés d'enseignement d'éducation physique et sportive et adjoints d'enseignement d'éducation physique et sportive (Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2014a).

Organisation du temps de travail :



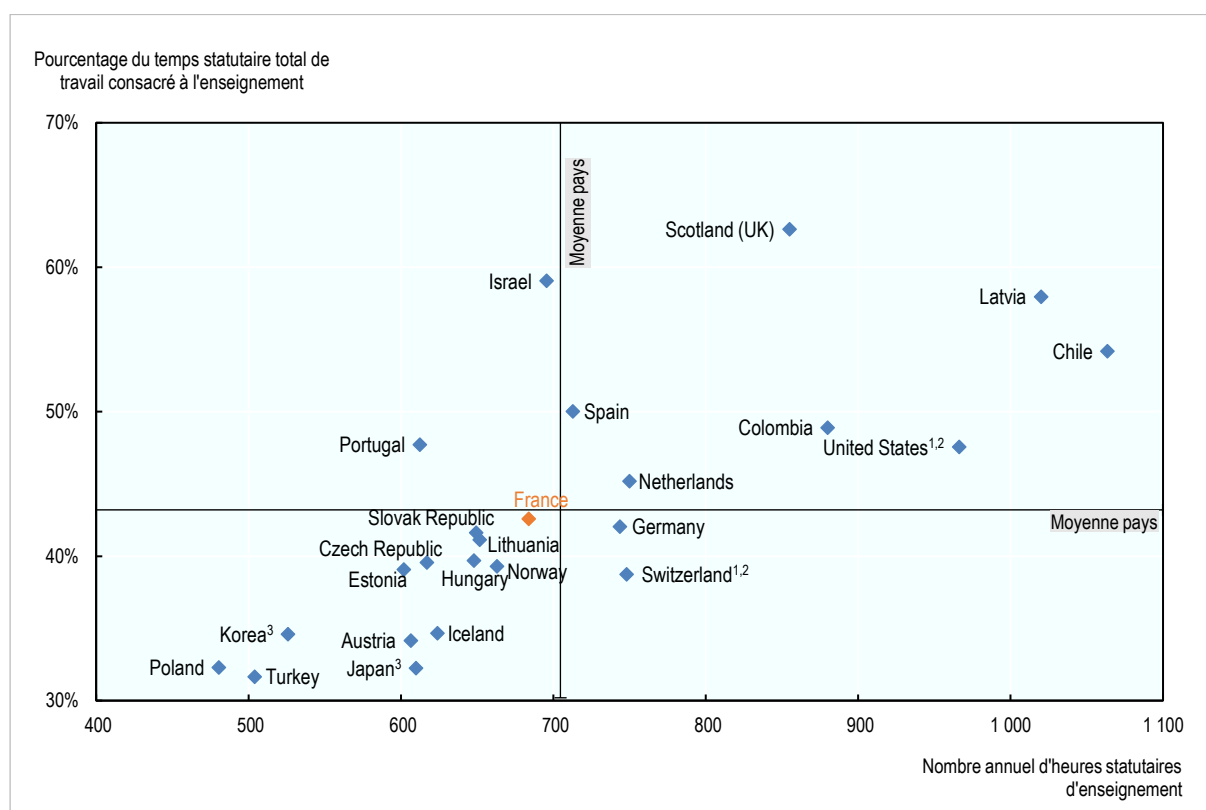
Répartition du temps de travail total des enseignants du second degré public à temps complet en 2010

Source des données utilisées pour la construction du graphique : enquête Emploi du temps 2010 de l'Insee, reprise par la DEPP (2013, p. 2 tableau 2)

¹²⁷ Calcul effectué à partir des données suivantes, par pondération : dans le second degré public, en 2017-2018, les femmes enseignantes effectuent en moyenne 18 heures de service hebdomadaire, contre 18,7 pour les hommes (Prouteau, 2019, p. 31, tableau 1.8). Par ailleurs, il y a approximativement 58,4 % de femmes et 41,6 % d'hommes (d'après Prouteau, 2019, p. 24, tableau 1.4).

¹²⁸ Quotité de travail moyenne en 2018-2017 dans le second degré public : 85,8 % pour les femmes et 93,3 % pour les hommes (Prouteau, 2019, p. 28, tableau 1.6).

Informations complémentaires concernant le temps statutaire (et non déclaré) d'enseignement rapporté au temps total de travail, à défaut de chiffres plus récents :



Part du temps de travail des enseignants du premier cycle du secondaire consacrée à l'enseignement en 2018
Temps net d'enseignement (nombre annuel typique d'heures) en pourcentage du temps de travail statutaire total, en filière générale, dans les établissements publics

1. Temps réel d'enseignement.
2. L'année de référence n'est pas 2018. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
3. Temps d'enseignement moyen planifié dans chaque établissement au début de l'année ou du semestre scolaire.

Source : reproduction du graphique D4.4 (OCDE, 2019) – <https://doi.org/10.1787/888933980203>.

Données utilisées : tables 4.1a et D4.1b ; annexe 3 pour les notes (<https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>)

Comme l'indique la figure ci-dessus, pour les enseignants français du premier cycle du secondaire en 2018, le temps statutaire typique d'enseignement (684 heures) correspondrait à 43 % de leur temps total de travail (OCDE, 2019), ce qui reste proche des chiffres précédents obtenus par l'INSEE en 2010. L'écart (à la baisse) peut en partie s'expliquer par la non prise en compte des heures supplémentaires dans le calcul et la réduction de l'échantillon de référence aux seuls enseignants du premier cycle du second degré. Cela permet de supposer que les chiffres obtenus en 2010 dans le cadre de l'enquête INSEE restent une estimation recevable de la situation, pointant notamment :

- presque la moitié du temps de travail consacré à la pédagogie directe (cours et suivis individuels des élèves) ;
- près de 40 % du temps de travail consacré à la préparation des cours, la correction de copies et la documentation ;
- et moins de 5 % du temps déclaré consacré au travail entre enseignants.

Annexe IX : Échelle des niveaux de collaboration et premières applications (Marcel et Garcia, 2011; Marcel et Murillo, 2014)

Niveau	Qualification	Caractérisation	Processus d'apprentissage à l'œuvre			Niveaux de collaborations au sein des équipes, tous enseignants confondus *
			Conflit sociocognitif	Médiation sociale et relation de tutelle	Vicariance	
0	Aucune collaboration	Aucune collaboration				11 %
1	Discussions informelles	Discussions informelles				22 %
2	Cohabitation	Simple coprésence : partage d'un espace commun. Chacun travaille avec l'élève « de son côté ». Les évaluations sont indépendantes.	Savoirs relatifs à la socialisation professionnelle (SRSS)			23 %
3	Coordination	Information réciproque : chaque enseignant sait ce qu'a décidé de faire l'autre. L'élève est « aidé » pour établir des liens entre les deux interventions. Les évaluations restent dissociées (communication possible des épreuves, des résultats).	Savoirs relatifs à la tâche (SRT)	SRT		12 %
4	Collaboration	Élaboration commune du dispositif sur la base du « réfléchir » ensemble. Répartition, mais séparation des tâches (en fonction de sa spécialité). Les évaluations peuvent être réunies, mais comprennent deux volets.	SRSS		SRT	15 %
5	Coopération	Prise en charge conjointe de l'élève sur la base du « faire » ensemble (niveau pédagogique). Métissage partiel des tâches de chacun (organisation). Les deux volets de l'évaluation ont des parties communes (autre marque de métissage).			SRT	9 %
6	Co-élaboration	Mise en jeu et articulation de savoirs disciplinaires et documentaires (niveau didactique). Cette articulation (niveau didactique) part du dispositif concret (niveau pédagogique). Fonction importante d'une co-évaluation, attestant de l'articulation des savoirs.	SRSS	SRT		8 %
Marcel et Murillo (2014, p. 3-4, reprenant Marcel et Garcia, 2011)			Marcel et Garcia (2011, p. 131) [8 professeurs documentalistes engagés dans une recherche action]			Marcel et Murillo (2014, p. 6) [146 enseignants répondants sur 384 de 30 équipes de l'enseignement agricole technique public]

* *Lecture :*

en moyenne, les enseignants disent « cohabiter » avec 23 % des enseignants de leur équipe pédagogique

Tableau construit par remise en forme et recollage des tableaux d'origine produits par les auteurs.

Annexe X : Du groupe restreint à l'équipe

Pour Anzieu et Martin, le groupe restreint ou primaire est caractérisée par la réunion, éventuellement incomplète, des critères suivants (2013) :

- i. un nombre de membres limité permettant une perception individualisée par tous de chacun et favorisant les relations interpersonnelles,
- ii. des buts communs identifiés comme buts du groupe et activement poursuivis,
- iii. des relations affectives intenses (sympathie, antipathie...),
- iv. un sentiment de solidarité et d'interdépendance important des membres du groupe,
- v. des rôles différenciés,
- vi. des normes, codes propres au groupe.

Le tableau ci-après présente la caractérisation proposée par Mucchielli pour la notion d'équipe, et sa mise en correspondance avec les critères précédemment listés.

Équipe selon Mucchielli	Mise en correspondance avec le groupe restreint
« Une communication interpersonnelle bilatérale facile dans toutes les directions et non pas seulement selon le réseau constitué en vue de la tâche »	i.
« L'expression possible des désaccords et des tensions »	iii. ; vi.
« La non mise en question de la participation affective du groupe »	iii.
« L'entraide en cas de difficulté d'un des membres »	iv.
« La volonté de suppléance d'un membre défaillant »	iv.
« La connaissance <i>a priori</i> des aptitudes, réactions, initiatives de tous les autres par chacun »	i. ; iii.
« La division du travail après élaboration en commun d'objectifs et acceptation d'une structure si la tâche l'exige et en fonction de la tâche. »	ii. ; v.

Au-delà de ces conditions au travail en équipe, Mucchielli précise quatre points indispensables à un travail efficient – y compris individuellement (2013) :

- il faut connaître, comprendre et estimer accessible l'objectif, le résultat visé par le travail ;
- la situation et les moyens disponibles doivent être compatibles avec le travail ;
- des retours sur le travail doivent être rendus possibles et exploitables (*feed-back*) ;
- tout changement doit pouvoir être pris en compte (adaptation).

Annexe XI : Collaboration professionnelle, échanges et coordination pour l'enseignement – indicateurs TALIS 2020

Percentage of teachers who report that they do the following in their school at least once a month								
Professional collaboration								
Teach jointly as a team in the same class			Engage in joint activities across different classes and age groups			Participate in collaborative professional learning		
	%	rank		%	rank		%	rank
Austria	63,0	1	Kazakhstan	32,2	1	Shanghai (China)	69,5	1
Italy	62,3	2	United Arab Emirates	29,1	2	United Arab Emirates	53,7	2
Japan	58,3	3	Italy	28,5	3	Singapore	47,7	3
Mexico	53,3	4	Saudi Arabia	23,9	4	New Zealand	44,2	4
Sweden	42,3	5	Bulgaria	23,7	5	Sweden	43,7	5
Singapore	38,9	6	Colombia	21,9	6	Norway	43,5	6
Norway	37,1	7	Georgia	20,4	7	Australia	39,0	7
Denmark	36,1	8	New Zealand	19,4	8	Iceland	36,3	8
Finland	34,4	9	Mexico	18,4	9	Saudi Arabia	36,1	9
Slovak Republic	33,5	10	Shanghai (China)	17,2	10	United States	34,4	10
Iceland	31,7	11	Israel	17,2	11	Mexico	33,1	11
Chile	28,5	12	Viet Nam	16,9	12	Kazakhstan	31,6	12
OECD average-31	27,9		Alberta (Canada)	15,9	13	Israel	30,6	13
Colombia	27,7	13	Russian Federation	15,8	14	Alberta (Canada)	29,2	14
United Arab Emirates	26,3	14	Brazil	14,7	15	Turkey	28,6	15
Hungary	24,1	15	Sweden	14,4	16	Viet Nam	27,2	16
<i>French Comm. (Belgium)</i>	23,9	16	Turkey	13,6	17	Brazil	26,7	17
Georgia	23,7	17	Austria	13,5	18	Slovenia	25,6	18
Australia	23,4	18	Chile	13,5	19	England (UK)	25,5	19
New Zealand	23,3	19	Romania	13,3	20	Georgia	24,4	20
Portugal	22,6	20	Australia	13,0	21	Chile	24,2	21
Turkey	22,5	21	Iceland	12,9	22	Czech Republic	23,0	22
CABA (Argentina)	22,5	22	France	12,7	23	OECD average-31	21,2	
Alberta (Canada)	22,2	23	OECD average-31	12,3		Spain	20,8	23
Israel	21,6	24	Portugal	12,2	24	Bulgaria	19,9	24
Estonia	21,5	25	Denmark	12,0	25	Colombia	19,4	25
United States	21,1	26	Singapore	11,9	26	Estonia	19,4	26
Spain	20,9	27	South Africa	11,7	27	Russian Federation	18,0	27
Belgium	20,8	28	Japan	11,5	28	Italy	17,9	28
Brazil	20,0	29	Slovak Republic	11,5	29	CABA (Argentina)	15,3	29
Slovenia	19,7	30	Hungary	11,4	30	Netherlands	14,7	30
Korea	18,7	31	Spain	10,9	31	Hungary	14,2	31
<i>Flemish Comm. (Belgium)</i>	18,1	32	Slovenia	10,6	32	Austria	13,3	32
Latvia	17,2	33	CABA (Argentina)	10,4	33	Malta	13,0	33
Kazakhstan	16,6	34	United States	9,9	34	Korea	12,8	34
Netherlands	15,8	35	Latvia	9,3	35	Denmark	12,5	35
France	15,5	36	Estonia	9,2	36	South Africa	12,5	36
Saudi Arabia	14,8	37	Norway	9,1	37	Latvia	12,5	37
England (UK)	13,5	38	Finland	8,9	38	Romania	11,4	38
Romania	12,9	39	<i>French Comm. (Belgium)</i>	8,7	39	Lithuania	11,3	39
Viet Nam	11,9	40	Belgium	8,5	40	Finland	8,5	40
South Africa	11,2	41	<i>Flemish Comm. (Belgium)</i>	8,3	41	Croatia	7,7	41
Shanghai (China)	10,6	42	Czech Republic	7,0	42	Japan	5,9	42
Malta	9,1	43	Netherlands	6,9	43	Portugal	4,8	43
Bulgaria	8,1	44	Lithuania	6,7	44	<i>Flemish Comm. (Belgium)</i>	4,3	44
Czech Republic	7,1	45	Malta	6,5	45	Belgium	3,9	45
Russian Federation	6,4	46	England (UK)	5,7	46	<i>French Comm. (Belgium)</i>	3,4	46
Lithuania	5,4	47	Korea	4,6	47	France	3,2	47
Croatia	1,8	48	Croatia	4,4	48	Slovak Republic	1,9	48

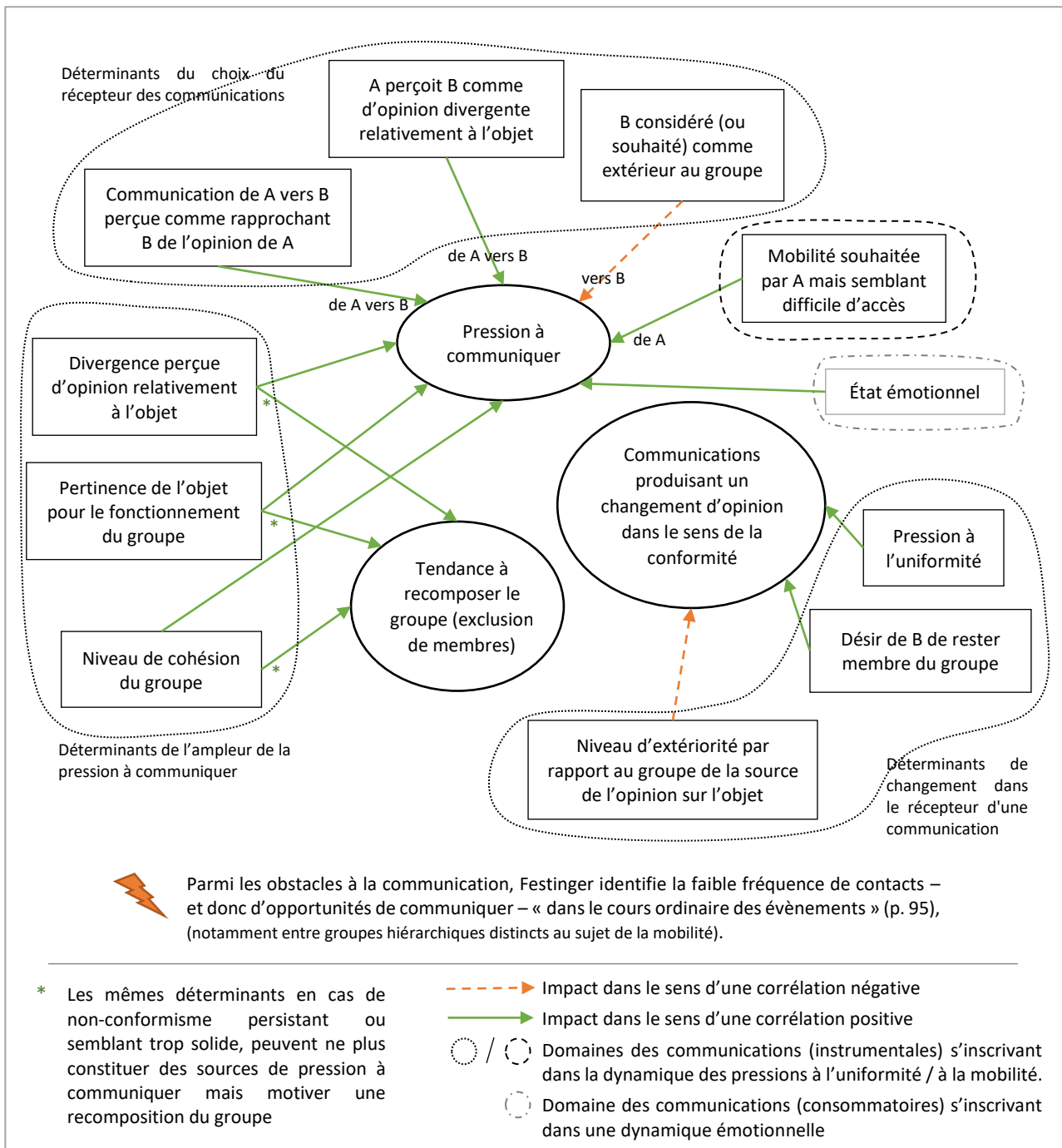
Percentage of teachers who report that they do the following in their school at least once a month								
Exchange and co-ordination for teaching								
Engage in discussions about the learning development of specific students			Work with other teachers in this school to ensure common standards in student evaluations			Attend team conferences		
	%	rank		%	rank		%	rank
Norway	89,4	1	Norway	63,1	1	Sweden	93,4	1
Sweden	83,6	2	Australia	62,3	2	Norway	92,3	2
Australia	80,0	3	Kazakhstan	60,0	3	Spain	75,5	3
France	75,5	4	United Arab Emirates	58,4	4	Denmark	74,6	4
New Zealand	75,3	5	Sweden	57,7	5	Iceland	71,0	5
Alberta (Canada)	75,1	6	Romania	56,0	6	United Arab Emirates	64,7	6
Spain	74,6	7	Israel	55,5	7	Singapore	62,7	7
England (UK)	73,9	8	Singapore	55,3	8	Finland	61,3	8
Finland	73,4	9	New Zealand	52,7	9	Czech Republic	59,9	9
Kazakhstan	73,4	10	Czech Republic	50,2	10	Bulgaria	58,1	10
Czech Republic	73,3	11	Spain	49,7	11	Estonia	57,1	11
Austria	73,0	12	Russian Federation	48,8	12	Slovenia	57,1	12
Estonia	71,3	13	Slovenia	48,6	13	Japan	56,6	13
Denmark	70,8	14	Austria	46,1	14	Shanghai (China)	55,7	14
Slovenia	69,8	15	England (UK)	45,8	15	Australia	52,4	15
Iceland	69,6	16	South Africa	45,3	16	Netherlands	52,0	16
Italy	69,5	17	Iceland	45,0	17	Romania	51,6	17
United States	69,5	18	Bulgaria	44,6	18	Italy	51,5	18
Russian Federation	68,0	19	Malta	44,6	19	Lithuania	47,8	19
Latvia	64,7	20	Italy	43,9	20	Brazil	47,7	20
Singapore	64,5	21	Viet Nam	43,4	21	Mexico	47,7	21
United Arab Emirates	64,1	22	Portugal	43,2	22	New Zealand	47,2	22
Israel	63,9	23	Alberta (Canada)	43,1	23	United States	44,0	23
Romania	63,3	24	Estonia	42,8	24	OECD average-31	43,4	
Bulgaria	61,6	25	United States	42,3	25	Austria	40,7	24
OECD average-31	61,1		Shanghai (China)	41,6	26	Hungary	38,4	25
French Comm. (Belgium)	56,9	26	Latvia	40,7	27	Viet Nam	34,0	26
Malta	56,4	27	OECD average-31	39,9		France	33,4	27
Portugal	54,3	28	Turkey	38,6	28	Alberta (Canada)	33,3	28
CABA (Argentina)	50,8	29	Finland	38,1	29	England (UK)	32,9	29
Croatia	50,6	30	Denmark	37,9	30	Flemish Comm. (Belgium)	31,1	30
Japan	50,0	31	Mexico	36,5	31	Belgium	28,3	31
Mexico	46,4	32	Brazil	36,2	32	CABA (Argentina)	26,8	32
South Africa	46,2	33	Slovak Republic	33,2	33	Croatia	25,5	33
Brazil	44,9	34	CABA (Argentina)	32,5	34	French Comm. (Belgium)	25,1	34
Colombia	43,6	35	Chile	32,4	35	Kazakhstan	24,4	35
Chile	43,3	36	Croatia	31,5	36	Malta	21,6	36
Turkey	42,8	37	French Comm. (Belgium)	30,7	37	Turkey	21,4	37
Belgium	41,0	38	Colombia	30,4	38	Israel	20,4	38
Netherlands	40,3	39	Netherlands	28,3	39	Georgia	19,2	39
Saudi Arabia	36,4	40	Georgia	28,0	40	Colombia	19,0	40
Slovak Republic	35,6	41	Saudi Arabia	26,2	41	South Africa	17,6	41
Lithuania	35,4	42	Belgium	25,9	42	Chile	15,5	42
Korea	34,1	43	Japan	24,3	43	Russian Federation	14,6	43
Hungary	32,4	44	France	23,9	44	Saudi Arabia	10,9	44
Georgia	30,9	45	Flemish Comm. (Belgium)	21,7	45	Slovak Republic	7,0	45
Shanghai (China)	30,4	46	Lithuania	21,1	46	Korea	6,3	46
Flemish Comm. (Belgium)	27,2	47	Hungary	17,9	47	Latvia	5,2	47
Viet Nam	24,4	48	Korea	17,0	48	Portugal	2,9	48

Enseignants interrogés dans le secondaire inférieur / collège en France.

Source : remaniement de la table II.4.1. (OCDE, 2020a). StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888934084323>

Annexe XII : Communication sociale informelle selon Festinger – sources et déterminants des pressions à communiquer (1971)

Nous proposons ici une représentation schématique et synthétique des sources et déterminants de pressions à communiquer proposés par Festinger en 1950 dans un article sur la communication sociale informelle. A désigne un individu initiant une communication, B un individu identifié comme récepteur primaire de cette communication, et le terme « objet » est utilisé pour évoquer l'objet de la communication. Les différents liens, figurés par des flèches, rendent compte chacun de l'une des hypothèses formulées et non des interrelations entre ces hypothèses – que Festinger présente comme plus largement articulées entre elles.



ANNEXES DE LA DEUXIÈME PARTIE

Annexe XIII : Guide d'entretien

Dimensions	Composantes	Indicateurs
Parcours	Motivation du choix du métier	Première activité professionnelle/reconversion ; choix de la discipline enseignée ; rapport aux jeunes, à l'enseignement.
	Formation	Initiale/continue. Si présente : souvenirs, impressions, pertinence estimée...
Contexte d'établissement	Espaces et matériels	État, ergonomie, disponibilité (salles de classe, salle des professeurs...). Localisation et spécificités géographiques.
	Personnes	Élèves, parents, collègues, direction... : relations générales, ambiance, possibilité de rencontres.
Enseignement	En classe/avec les élèves	Comment ça se passe ? Pédagogie ; gestion de classe...
	Sentiment de compétence	Domaine ; construction de ce sentiment...
	Mission-s autoattribuée-s	Intention, objectif-s. Degré de réussite perçu. [Puis positionnement par rapport à différentes missions classiquement attribuées aux enseignants – en lien avec le questionnaire DESPROFS]
Organisation et conditions de travail	Travail hors de la classe	Dans l'établissement / hors de l'établissement ; types de tâches ; emploi du temps, plus largement gestion du temps...
Relations au travail	Élèves, parents, directions	Thèmes approfondis selon premières réponses. Sentiment de soutien ?
	Collègues	Comment ça se passe ? Type d'échanges, objets. Type de relations. Sentiment de soutien ? Présence/absence et le cas échéant description et avis sur le travail en équipe ; possibilité ou non, valorisation ou non d'un tel travail. Échanges informels et ressenti à ce sujet.
Dimensions institutionnelles et sociétales	GRH	Avis, du point de vue local (établissement) au point de vue national (Éducation nationale).
	Réduction des inégalités	Effet de l'institution (École).
	Place, image de l'enseignant dans la société	Famille, amis, autres, médias, politiques...
	Évolution du métier	Transformations et effets, comment "faire avec" ?
Évolution de carrière	Salaire	Avis, par rapport au travail d'un enseignant, en termes de niveau de vie...
	Carrière	Évolution, en relation avec l'engagement dans le travail...
		Idée de changer de métier ou pas ; idée de démissionner ou pas...

Cette trame, utilisée pour les entretiens avec les enseignants, a été reprise et adaptée pour les trois menés avec les chefs d'établissement (adaptation à leur fonction de proviseur et en vue de recueillir leur avis sur celles des enseignants).

Annexe XIV : Caractéristiques des établissements d'affectation des répondants à l'enquête par entretien

Pseudonyme de l'établissement	Type d'enseignement dispensé		Catégorie financière	Effectif d'élèves		Zonage en aires urbaines* de la commune de l'établissement
	Site 1	Site 2		Site 1	Site 2	
Eugène Delacroix (deux sites géographiques distincts)			4	De 1200 à 1499		Commune appartenant à un petit pôle (aire urbaine de moins de 15 000 habitants) (valable pour les deux communes des deux sites de l'établissement)
	Général ; technologique ; professionnel ; post- baccalauréat	Général		De 500 à 1199 (environ trois quarts de l'effectif total)	Moins de 499 (environ un quart de l'effectif total)	
Descombes	Général ; technologique		4	De 1200 à 1499		Commune appartenant à un grand pôle (aire urbaine de 500 000 à 9 999 999 habitants)
Samuel Beckett	Général ; technologique ; post- baccalauréat		5	De 1500 à 2000		Commune appartenant à un grand pôle (aire urbaine de 500 000 à 9 999 999 habitants)
Le Parc	Général ; technologique ; post- baccalauréat		5	De 1500 à 2000		Commune appartenant à un grand pôle (aire urbaine de 500 000 à 9 999 999 habitants)

* D'après la base des aires urbaines Insee 2010 au 1^{er} janvier 2018, disponible à : <https://www.insee.fr/fr/information/21150>

11

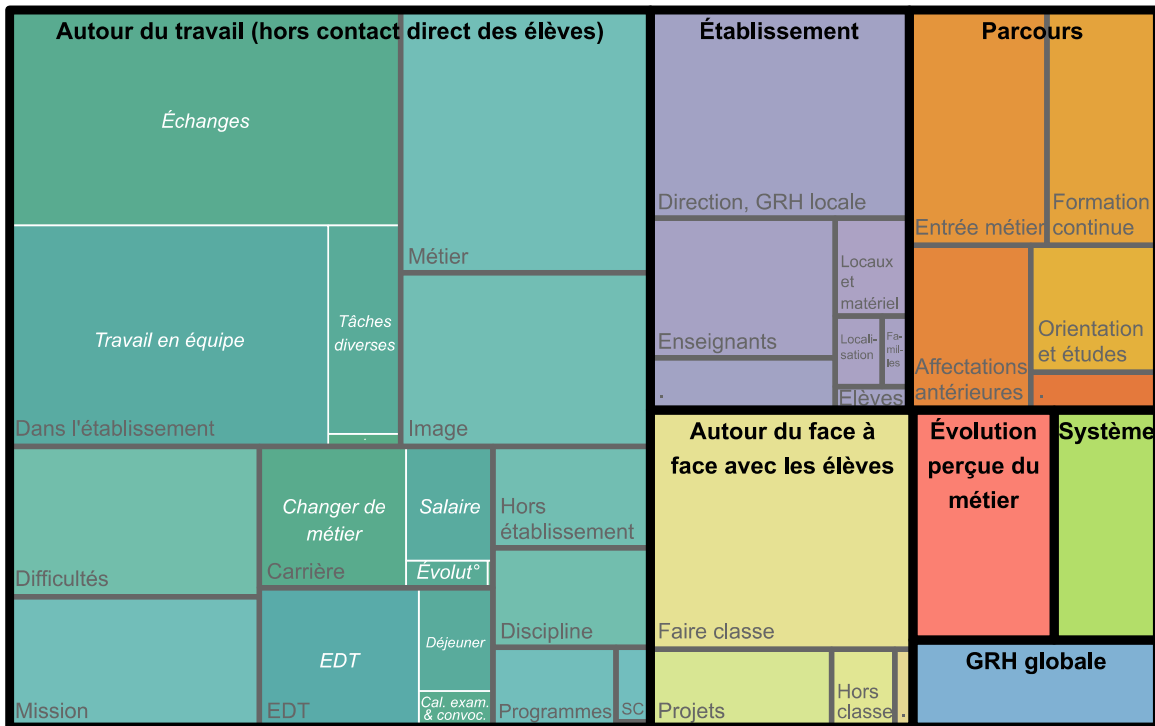
Le lycée Eugène Delacroix est réparti sur deux sites distants d'une vingtaine de kilomètres, placés sous l'autorité d'une seule et même équipe de direction. Le site 2, plus petit, ne dispense qu'une partie des formations offertes par le site 1. Les élèves sont affectés à un site unique et ne sont pas amenés à fréquenter le second, sauf demande expresse des familles ou nécessité d'orientation (toutes les formations n'étant pas proposées par le site 2). Les enseignants sont quant à eux affectés à un site, l'autre, ou lorsque l'organisation des services le nécessite les deux à la fois, pour une année scolaire donnée.

Annexe XVI : Catégorisation manuelle du corpus d'entretiens enseignants

Autour du face à face avec les élèves	Faire classe	
	Hors classe	
	Projets	
	· (autre, non spécifié)	
Établissement	Élèves	
	Enseignants	
	Familles	
	Direction, gestion des ressources humaines (GRH) locale	
	Localisation	
	Locaux et matériel	
	·	
Évolution perçue du métier		
GRH globale		
Parcours	Orientation et études	
	Affectations antérieures	
	Entrée métier	
	Formation continue	
	·	
Autour du travail, hors du contact direct des élèves	Carrière	<i>Changer de métier</i>
		<i>Évolution, avancement, inspections</i>
		<i>Salaire</i>
		·
	Difficultés	
		Discipline (ou matière)
	EDT (emploi du temps)	<i>EDT</i>
		<i>Déjeuner</i>
		<i>Calendrier des examens, convocations</i>
	Dans l'établissement	<i>Échanges</i>
		<i>Travail en équipe</i>
		<i>Tâches diverses</i>
		·
	Hors établissement	
	Image	
	Métier	
	Mission	
Programmes		
SC : sentiment de compétence		
·		
Systeme		

Liste des catégories et sous-catégories utilisées

Carte proportionnelle correspondante



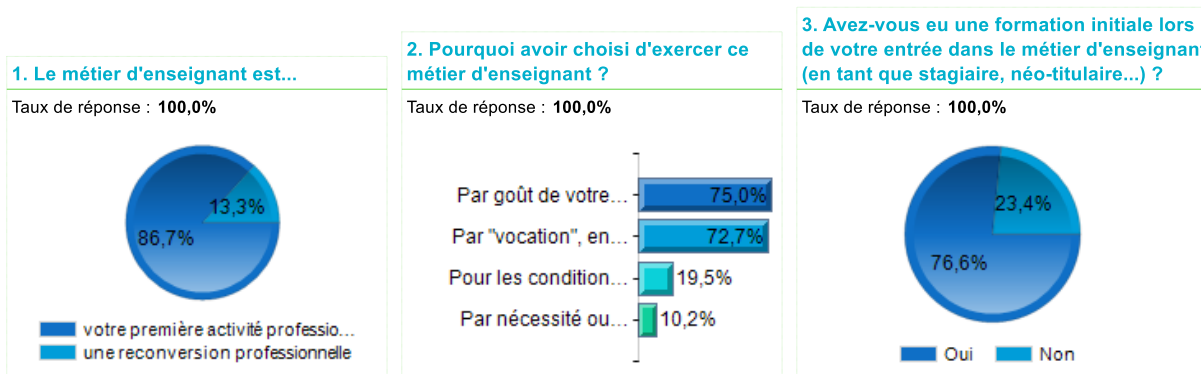
La surface des cases est proportionnelle au poids de la catégorie en termes de nombre de mots.

Les catégories ne forment cependant pas une partition du corpus et peuvent coïncider sur certains passages, ce que ne précise pas cette représentation.

Annexe XVII : Présentation des réponses au questionnaire

1 / 8

Nombre d'observations : 128

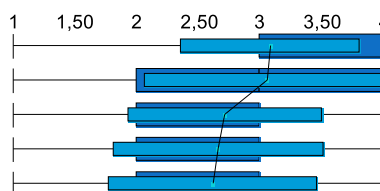


4. à 8. Votre formation initiale vous a été utile...

Valorisation des échelons : de 1 (Pas d'accord du tout) à 4 (Tout à fait d'accord)

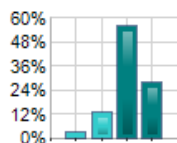
[Échantillon limité aux 98 répondants ayant déclaré avoir reçu une formation initiale spécifique à l'entrée dans le métier.]

- dans le cadre de vos échanges avec les autres stagiaires ou professeurs formés.
- dans le cadre de vos échanges avec votre tuteur de terrain.
- par des apports théoriques et professionnels.
- dans le cadre de vos préparations de cours et de TD.
- dans le cadre de vos échanges avec les formateurs.



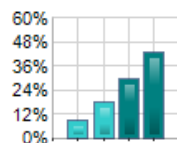
dans le cadre de vos échanges avec les autres stagiaires ou professeurs formés.

Taux de réponse : 100,0%



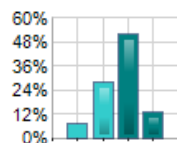
dans le cadre de vos échanges avec votre tuteur de terrain.

Taux de réponse : 100,0%



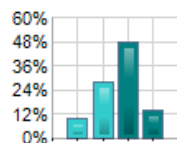
par des apports théoriques et professionnels.

Taux de réponse : 100,0%



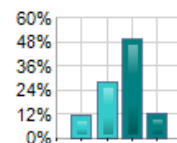
dans le cadre de vos préparations de cours et de TD.

Taux de réponse : 100,0%



dans le cadre de vos échanges avec les formateurs.

Taux de réponse : 100,0%



Modalités dans leur ordre d'apparition : Pas d'accord du tout ; Plutôt pas d'accord ; Plutôt d'accord ; Tout à fait d'accord

9. Combien l'équipe de direction compte-t-elle de membres (proviseur et proviseurs adjoints) ?

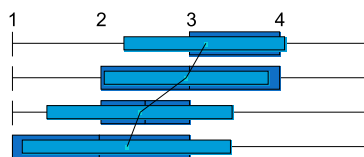
Taux de réponse : 100,0%

% obs.	
53,9%	2
46,1%	3
100,0%	Total

10. à 13. Les échanges avec les membres de l'équipe de direction, par lieux :

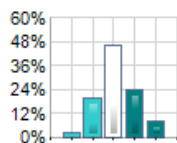
Valorisation des échelons : de 1 (Jamais) à 5 (Très souvent)

- ... dans leur bureau
- ... dans une salle de réunion (ou équivalent)
- ... dans les couloirs
- ... dans la salle des professeurs



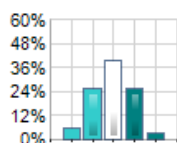
... dans leur bureau

Taux de réponse : 100,0%



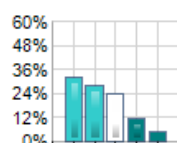
... dans une salle de réunion (ou équivalent)

Taux de réponse : 100,0%



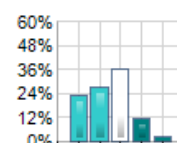
... dans la salle des professeurs

Taux de réponse : 100,0%



... dans les couloirs

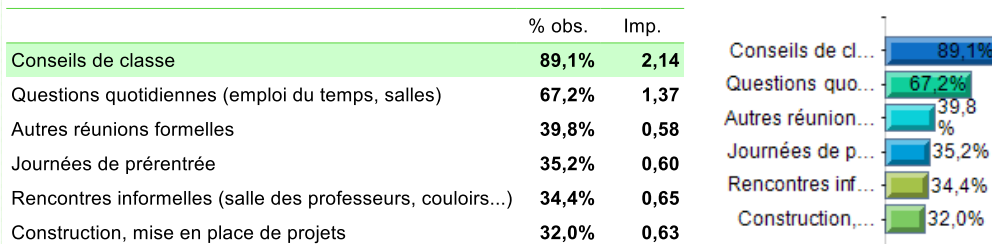
Taux de réponse : 100,0%



Modalités dans leur ordre d'apparition : Jamais ; Rarement ; Occasionnellement ; Assez souvent ; Très souvent

14. Quelles sont les trois premières raisons pour lesquelles vous rencontrez un membre de l'équipe de direction ?

Taux de réponse : 100,0%



La colonne "% obs" indique le pourcentage de répondants ayant choisi la modalité, peu importe à quel rang.
La colonne "Imp." indique l'importance de chaque modalité dans le classement opéré (moyenne pondérée en attribuant un score de 3 au rang 1, un score de 2 au rang 2 et un score de 1 au rang 3).

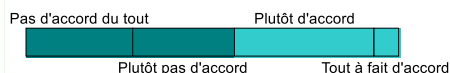
15. Il y a une bonne entente entre les membres de l'équipe de direction de votre établissement...

Taux de réponse : 100,0%
Moyenne = 2,66 Médiane = 3,00 Ecart-type = 0,79
Min = 1,00 Max = 4,00



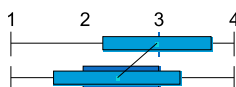
16. Les relations entre l'équipe de direction et l'équipe enseignante de votre établissement sont bonnes...

Taux de réponse : 100,0%
Moyenne = 40,36 Médiane = 33,33 Ecart-type = 31,21
Min = 0,00 Max = 100,00



17. et 18. Votre emploi du temps vous semble compatible avec...

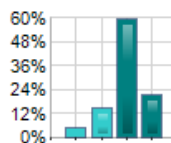
... l'organisation de votre travail personnel
... des temps de travail avec vos collègues



Valorisation des échelons : de 1 (Pas du tout d'accord) à 4 (Tout à fait d'accord)

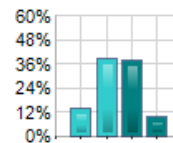
... l'organisation de votre travail personnel

Taux de réponse : 100,0%



... des temps de travail avec vos collègues

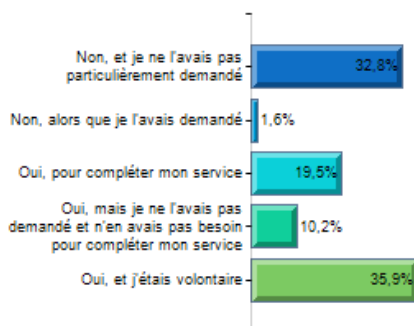
Taux de réponse : 100,0%



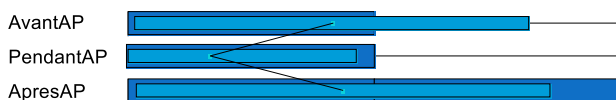
Modalités dans leur ordre d'apparition :
Pas d'accord du tout ; Plutôt pas d'accord ;
Plutôt d'accord ; Tout à fait d'accord

19. Êtes-vous en charge cette année de séances d'Accompagnement Personnalisé (AP) ?

Taux de réponse : 100,0%



20. à 22. Comment travaillez-vous dans le cadre de l'AP ?



Valorisation des échelons : de 1 (Individuellement) à 3 (Collégalement)

Avant (préparation des séances)

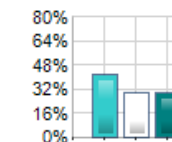
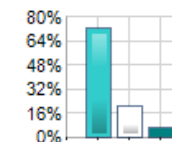
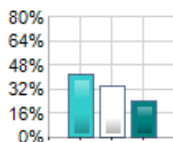
Pendant (animation, en face des élèves)

Après (évaluation de la formation, des élèves, retour d'expérience entre collègues...)

Taux de réponse : 73,4%

Taux de réponse : 74,2%

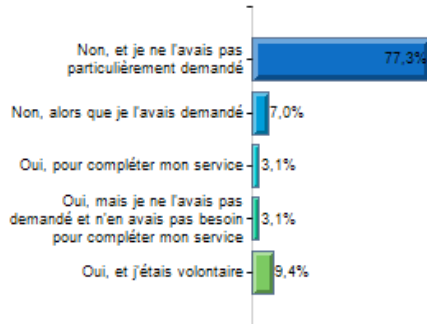
Taux de réponse : 67,2%



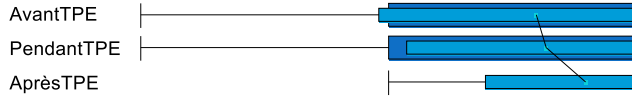
Modalités dans leur ordre d'apparition :
Individuellement ; En gestion "interindividuelle" (seul avec échanges de régulation) ; Collégalement

23. Assurez-vous cette année des heures de Travaux Personnels Encadrés (TPE) ?

Taux de réponse : 100,0%



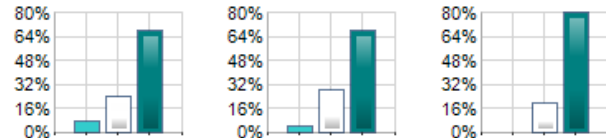
24. à 26. Comment travaillez-vous dans le cadre des TPE ?



Valorisation des échelons : de 1 (Individuellement) à 3 (Collégalement)

Avant (préparation des séances) Pendant (animation, en face des élèves) Après (évaluation de la formation, des élèves, retour d'expérience entre collègues...)

Taux de réponse : 39,1% Taux de réponse : 39,1% Taux de réponse : 39,1%



Modalités dans leur ordre d'apparition : Individuellement ; En gestion "interindividuelle" (seul avec échanges de régulation) ; Collégalement

27. Vous travaillez régulièrement...

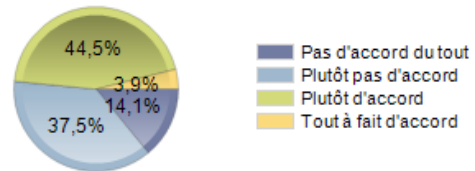
Taux de réponse : 100,0%



Pour la question 27., on observe également que :
 31,3% des enseignants ne cochent que la réponse « seul » ;
 18,8% des enseignants déclarent travailler régulièrement avec un seul autre collègue, de même discipline ou non ;
 50,0% déclarent travailler régulièrement avec au moins deux collègues, de même discipline ou non ;
 31,3% déclarent enfin travailler régulièrement avec au moins un collègue d'une autre discipline.

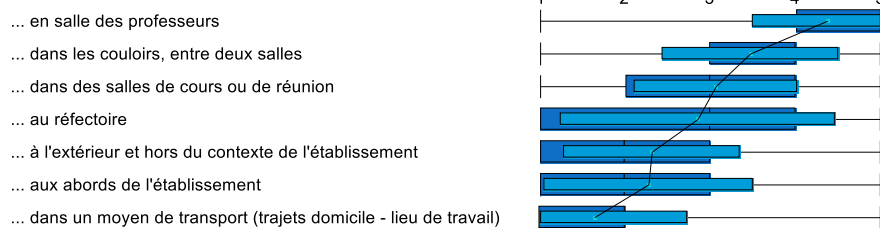
28. Les conseils de classe sont des temps d'échange constructifs entre les différents professionnels présents...

Taux de réponse : 100,0%



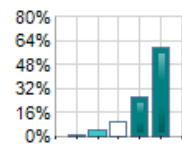
29. à 35. Vos échanges avec vos collègues (formels ou non), se font...

Valorisation des échelons : de 1 (Jamais) à 5 (Très souvent)



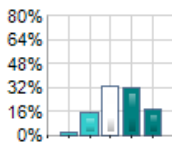
... en salle des professeurs

Taux de réponse : 100,0%



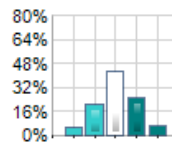
... dans les couloirs, entre deux salles

Taux de réponse : 100,0%



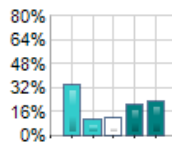
... dans des salles de cours ou de réunion

Taux de réponse : 100,0%



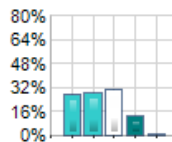
... au réfectoire

Taux de réponse : 100,0%



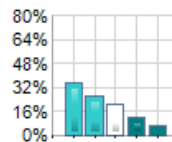
... à l'extérieur et hors du contexte de l'établissement

Taux de réponse : 100,0%



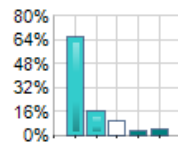
... aux abords de l'établissement

Taux de réponse : 100,0%



... dans un moyen de transport (trajets domicile - lieu de travail)

Taux de réponse : 100,0%

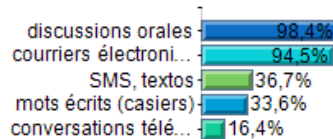


Modalités dans leur ordre d'apparition : Jamais ; Rarement ; Occasionnellement ; Assez souvent ; Très souvent

36. Parmi les moyens de communication suivants, lesquels vous semblent caractériser le mieux vos échanges avec vos collègues ?

Taux de réponse : 100,0%

	% obs.	Imp.
discussions orales	98,4%	4,74
courriers électroniques	94,5%	3,92
SMS, textos	36,7%	1,05
mots écrits (casiers)	33,6%	0,94
conversations téléphoniques	16,4%	0,38

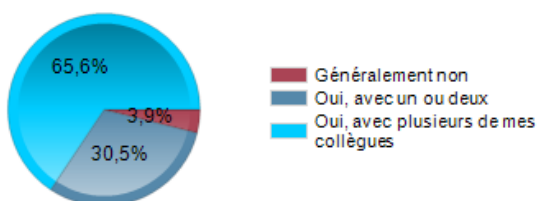


La colonne "% obs" indique le pourcentage de répondants ayant choisi la modalité, peu importe à quel rang.

La colonne "Imp." indique l'importance de chaque modalité dans le classement opéré (moyenne pondérée en attribuant un score de 5 au rang 1, un score de 4 au rang 2, un score de 3 au rang 3, un score de 2 au rang 4 et un score de 1 au rang 5).

37. Entretenez-vous des relations amicales avec vos collègues ?

Taux de réponse : 100,0%



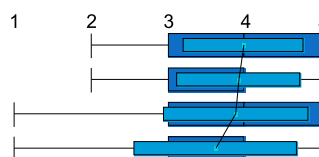
Il n'y a pas de question 38. mais une variable 38., qui n'est qu'un recodage de la variable associée à la question 37. Il s'agit d'une variable auxiliaire pour nos analyses, dont la présentation serait sans intérêt dans ce rapport.

Dans la suite du rapport, les sauts dans la numérotation des questions s'expliqueront de la même façon.

39. à 42. Vos discussions quotidiennes avec vos collègues...

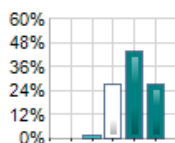
Valorisation des échelons : de 1 (Jamais) à 5 (Très souvent)

- ... concernent des anecdotes au sujet de classes ou d'élèves.
- ... permettent d'évoquer des difficultés avec une classe, un élève...
- ... sont des temps d'échanges disciplinaires ou pédagogiques.
- ... sont des temps de détente déconnectés des cours.



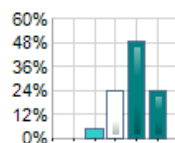
... concernent des anecdotes au sujet de classes ou d'élèves.

Taux de réponse : 100,0%



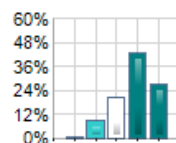
... permettent d'évoquer des difficultés avec une classe, un élève...

Taux de réponse : 100,0%



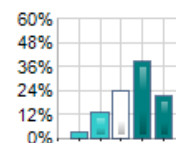
... sont des temps d'échanges disciplinaires ou pédagogiques.

Taux de réponse : 100,0%



... sont des temps de détente déconnectés des cours.

Taux de réponse : 100,0%

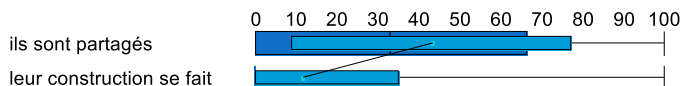


Modalités dans leur ordre d'apparition : Jamais ; Rarement ; Occasionnellement ; Assez souvent ; Très souvent

43. et 44. Vos documents de travail...

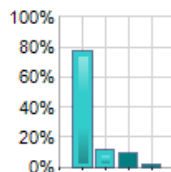
La relation est peu significative.

Valorisation des échelons : 0 (par vous seulement) ; 33.3 (avec un collègue) ; 66.67 (avec une partie de l'équipe disciplinaire) ; 100 (avec toute l'équipe disciplinaire)



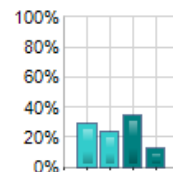
leur construction se fait

Taux de réponse : 100,0%



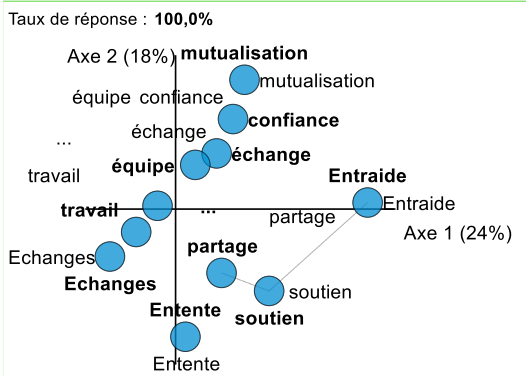
ils sont partagés

Taux de réponse : 100,0%

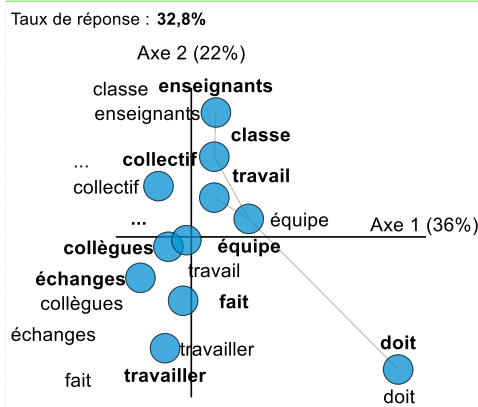


Modalités dans leur ordre d'apparition : par vous seulement ; avec un collègue ; avec une partie de l'équipe disciplinaire ; avec toute l'équipe disciplinaire

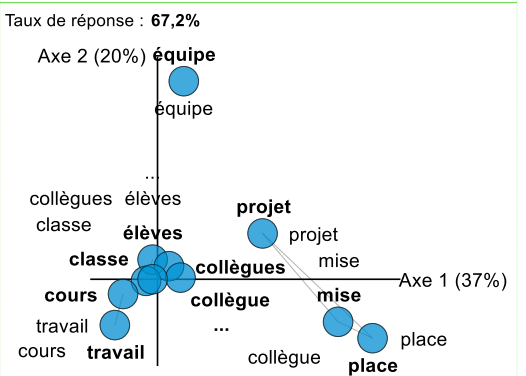
45. Citez trois à cinq mots-clés pour définir ce qu'évoque pour vous un collectif d'enseignants.



46. Si vous le souhaitez, commentez votre réponse précédente.



47. Pouvez-vous évoquer en quelques mots une expérience collective au travail, en lien avec votre propre parcours personnel ou professionnel ?



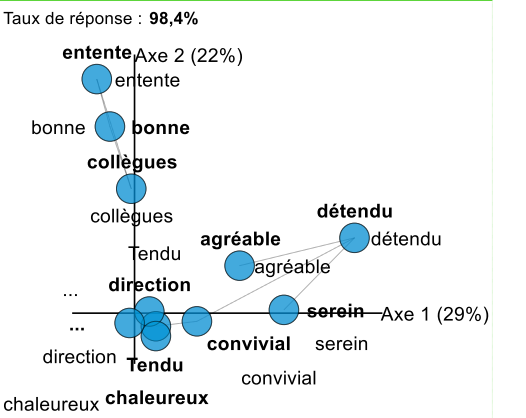
48. Classez par ordre d'importance pour vous dans votre activité d'enseignant les tâches suivantes :

Taux de réponse : 100,0%

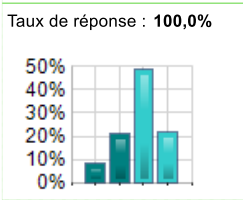
	Imp.
Préparation individuelle de cours, TD	5,46
Documentation, autoformation	3,95
Correction de copies	3,86
Échanges informels avec les collègues	2,74
Réunions (conseils de classe, d'enseignement)	2,23
Préparation collective de cours, TD	1,98

La colonne "Imp." indique l'importance de chaque modalité dans le classement opéré (moyenne pondérée en attribuant un score de 6 au rang 1, un score de 5 au rang 2, un score de 4 au rang 3, un score de 3 au rang 4, un score de 2 au rang 5 et un score de 1 au rang 6).

49. Citez trois à cinq mots caractérisant le climat professionnel dans votre établissement.



50. Vous conseilleriez votre établissement à de nouveaux collègues...



Modalités dans leur ordre d'apparition :
 Pas d'accord du tout ; Plutôt pas d'accord ;
 Plutôt d'accord ; Tout à fait d'accord

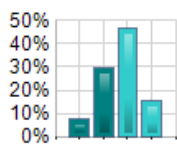
51. Souhaitez-vous changer d'établissement ?

Taux de réponse : 100,0%

Oui, dès que possible (21,1%)	Peut-être, mais pas avant 5 ans (9,4%)	Oui, d'ici 3 à 5 ans (10,2%)	Non, je ne l'envisage pas pour le moment (59,4%)
-------------------------------	----------------------------------------	------------------------------	--------------------------------------------------

52. Votre environnement de travail actuel est adapté...

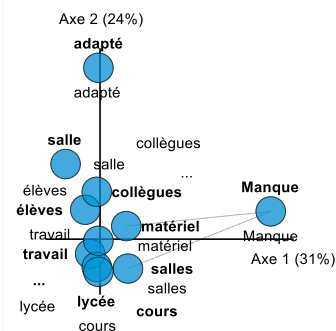
Taux de réponse : 100,0%



Modalités dans leur ordre d'apparition :
**Pas d'accord du tout ; Plutôt pas d'accord ;
 Plutôt d'accord ; Tout à fait d'accord**

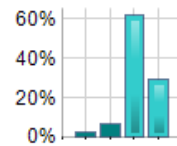
53. Expliquez rapidement votre précédente réponse.

Taux de réponse : 96,9%



54. Aujourd'hui, vous êtes satisfait de votre expérience professionnelle...

Taux de réponse : 100,0%

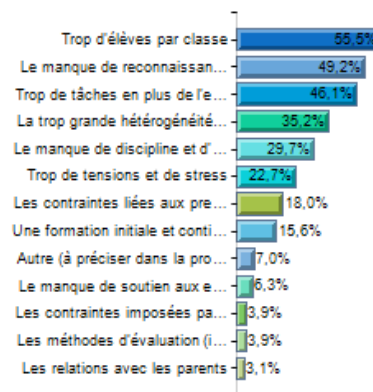


Modalités dans leur ordre d'apparition :
**Pas d'accord du tout ; Plutôt pas d'accord ;
 Plutôt d'accord ; Tout à fait d'accord**

55. Quelles sont selon vous les trois premières difficultés dans le travail quotidien des enseignants ?

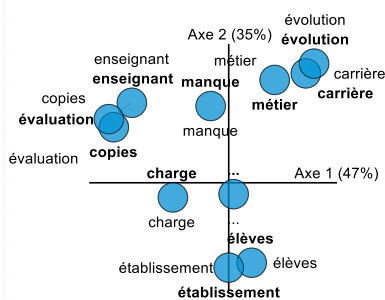
Taux de réponse : 100,0%

	% obs.	Imp.
Trop d'élèves par classe	55,5%	1,32
Le manque de reconnaissance par l'institution de l'investissement des enseignants	49,2%	1,02
Trop de tâches en plus de l'enseignement	46,1%	0,91
La trop grande hétérogénéité des classes	35,2%	0,72
Le manque de discipline et d'intérêt des élèves	29,7%	0,57
Trop de tensions et de stress	22,7%	0,40
Les contraintes liées aux prescriptions des programmes et enseignements	18,0%	0,31
Une formation initiale et continue inadaptée aux réalités du métier	15,6%	0,28
Autre (à préciser dans la prochaine réponse)	7,0%	0,13
Le manque de soutien aux enseignants en difficulté	6,3%	0,11
Les contraintes imposées par les évaluations nationales et internationales	3,9%	0,09
Les méthodes d'évaluation (inspection) des enseignants	3,9%	0,05
Les relations avec les parents	3,1%	0,05



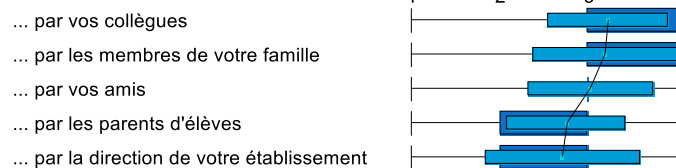
56. Si vous avez pensé à une autre difficulté dans votre travail quotidien, précisez laquelle.

Taux de réponse : 100,0%

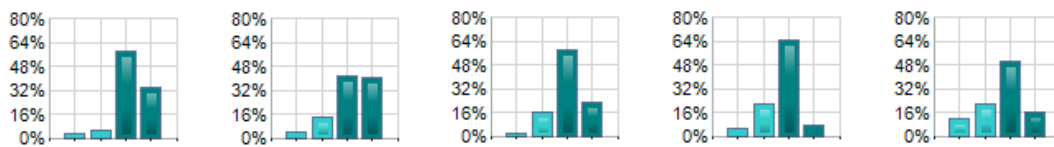


57. à 61. Vous avez le sentiment que votre travail est reconnu...

Valorisation des échelons : de 1 (Pas d'accord du tout) à 4 (Tout à fait d'accord)



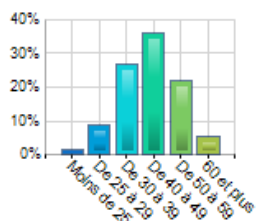
... par vos collègues **... par les membres de votre famille** **... par vos amis** **... par les parents d'élèves** **... par la direction de votre établissement**
 Taux de réponse : 100,0% Taux de réponse : 100,0% Taux de réponse : 100,0% Taux de réponse : 100,0% Taux de réponse : 100,0%



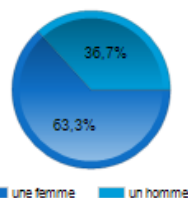
Modalités dans leur ordre d'apparition : **Pas d'accord du tout ; Plutôt pas d'accord ; Plutôt d'accord ; Tout à fait d'accord**

63. Quel âge avez-vous ?

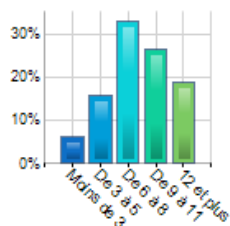
Taux de réponse : **100,0%**
 Moyenne = **43,10** Médiane = **44,00**
 Ecart-type = **9,85**
 Min = **22** Max = **62**

**64. Vous êtes...**

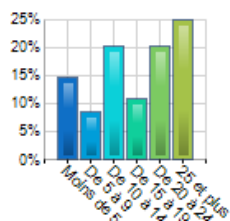
Taux de réponse : **100,0%**

**69. Combien de membres compte votre équipe disciplinaire ?**

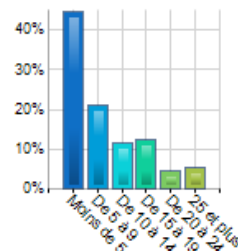
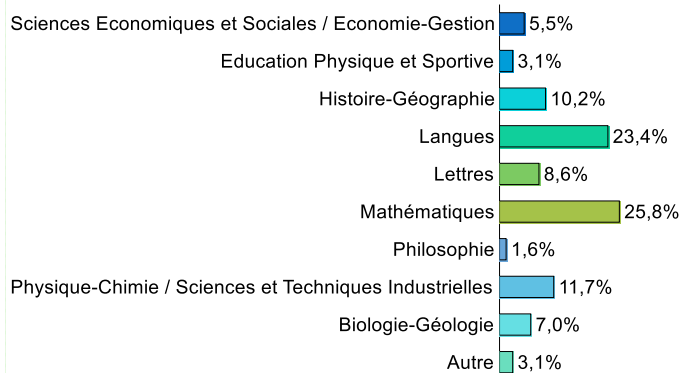
Taux de réponse : **100,0%**
 Moyenne = **9,36** Médiane = **8,00**
 Ecart-type = **6,21**
 Min = **1** Max = **40**

**70. Depuis combien d'années enseignez-vous pour l'Éducation Nationale (en comptant l'année en cours) ?**

Taux de réponse : **100,0%**
 Moyenne = **17,41** Médiane = **18,00**
 Ecart-type = **10,28**
 Min = **1** Max = **41**

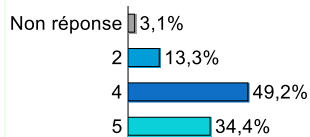
**71. Depuis combien d'années enseignez-vous dans votre établissement actuel (en comptant l'année en cours) ?**

Taux de réponse : **100,0%**
 Moyenne = **8,34** Médiane = **6,00**
 Ecart-type = **7,77**
 Min = **1** Max = **38**

**68. Vous êtes enseignant de...**

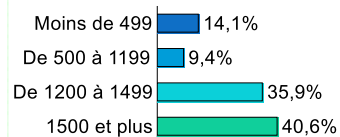
76. Catégorie financière des établissements participant à l'enquête

Taux de réponse : **96,9%**



83. Nombre d'élèves par établissement

Taux de réponse : **100,0%**



77. Espace géographique des établissements participant à l'enquête

Taux de réponse : **100,0%**

	% obs.
Commune appartenant à un petit pôle	37,5%
Commune appartenant à un grand pôle	62,5%
Total	100,0%

Pour les questions 76., 77. et 83., les résultats indiquent la proportion de répondants affectés dans des établissements présentant les caractéristiques annoncées (catégorie financière, type d'espace géographique et effectif d'élèves inscrits). On peut lire : 49,2% des répondants sont affectés dans un établissement scolaire de catégorie financière 4.

La catégorie financière de l'établissement est renseignée en référence au BO spécial n°8 du 10-09-2015 selon la typologie établie par l'Éducation nationale.

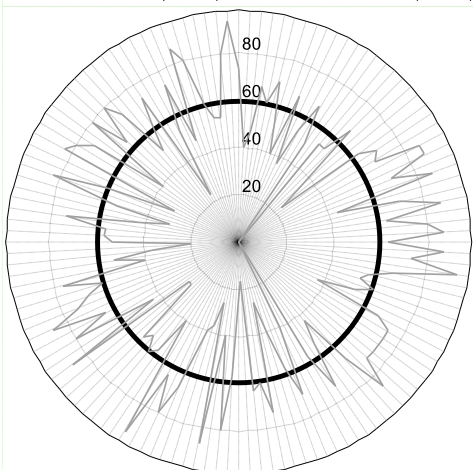
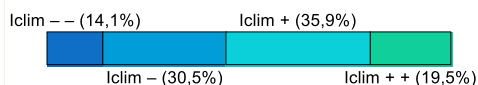
Le type d'espace géographique est renseigné en référence au zonage en aires urbaines de 2010 établi par l'INSEE.

(données INSEE actualisées en 2018, disponibles à : <https://www.insee.fr/fr/information/2115011>)

84. Iclim - Indicateur de climat

Taux de réponse : **100,0%**

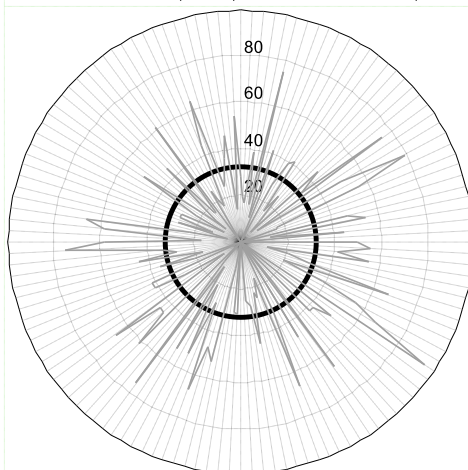
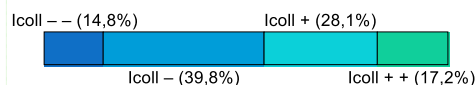
Moyenne = **59,51** Médiane = **60,00** Ecart-type = **19,76**
Min = **0,00** Max = **93,33**



85. Icoll - Indicateur d'engagement dans le collectif

Taux de réponse : **100,0%**

Moyenne = **32,43** Médiane = **27,78** Ecart-type = **21,76**
Min = **0,00** Max = **94,44**



Le questionnaire a été diffusé par voie numérique, par l'intermédiaire des adresses académiques publiques des établissements. Ce sont donc les chefs d'établissement qui ont été sollicités pour transférer l'enquête à leurs équipes pédagogiques (ou ponctuellement une autre personne de notre connaissance). Certains ont signifié leur accord ou leur refus, d'autres n'ont pas donné de réponse, et nous avons finalement collecté des retours provenant de 12 établissements sur les 19 contactés dans l'académie de Bordeaux. Dans ces conditions, nous ne pouvons calculer de manière exacte de taux de retour de notre enquête, mais seulement l'approcher à partir des constats précédents et de l'estimation du nombre d'enseignants dans chaque établissement. Ce taux serait de l'ordre de 12,8 % (estimation basse, obtenue en majorant le nombre de récepteurs potentiels de l'enquête).

Ce résultat ne paraît cependant pas aberrant compte tenu des modalités de diffusion et du fait qu'une diffusion numérique semble pouvoir diminuer le taux de retours de 10 % à 11 % en moyenne (Jean, 2015, reprenant Manfreda, Bosnjak, Berzelak, Haas et Vehovar, 2008 ainsi que Shih et Fan, 2008).

Annexe XVIII : Présentation de l’outil d’auto-relevé des échanges informels et des réponses obtenues

Le formulaire ci-dessous a été proposé, en version papier, aux enseignants de deux lycées d’enseignement général et technologique. Une note générale expliquait l’objet de la recherche, garantissait l’anonymat et précisait les modalités de retour du formulaire rempli (une urne mise à disposition). Puis des feuillets comportant une page d’explication et d’informations générales (à gauche ci-dessous) et plusieurs copies des tableaux à compléter (à droite ci-dessous) étaient mis à disposition.

Décrivez votre emploi du temps du jour...

Date que vous avez choisie:

Complétez le tableau par les plages horaires et types de contenus associés parmi : S’il y a lieu, laissez vides les lignes en trop.

Plage horaire n°	De	À	Activité
0	...h...	...h...	Arrivée dans l’établissement, préparatifs...
1	...h...	...h...	
2	...h...	...h...	
3	...h...	...h...	
4	...h...	...h...	
5	...h...	...h...	
6	...h...	...h...	
7	...h...	...h...	
8	...h...	...h...	
9	...h...	...h...	
10	...h...	...h...	
11	...h...	...h...	
12	...h...	...h...	Finalisation de la journée, départ de l’établissement

Informations générales vous concernant

Âge : ans Sexe : féminin masculin

Ancienneté : an(s) Ancienneté dans l’établissement : ans(s) (cette année comprise)

Discipline :

Nombre de personnes enseignant votre discipline dans votre établissement :

Établissement :

Consignes pour remplir la suite du document :

Pour chacune des plages horaires (y compris n°0 et 12) ou chaque intercoures pendant lesquels vous avez discuté, même brièvement, avec un ou plusieurs de vos collègues, complétez une série de questions (pages suivantes). Indiquez la plage horaire concernée par son numéro, et s’il s’agit d’un intercoures, précisez son horaire de début. Laissez vides, s’il y en a, les séries de questions en trop.

Quand vous aurez fini...

Si vous ce document vous a inspiré, vous pouvez revenir à cette page et vous exprimer ici !

.....

.....

.....

.....

Plage horaire n° (ou intercoures de ...h...):

Avec combien de collègues avez-vous parlé ?	<input type="checkbox"/> un ; <input type="checkbox"/> deux ou trois ; <input type="checkbox"/> davantage
Ce-s collègue-s étai-en-t...	<input type="checkbox"/> de votre discipline ; <input type="checkbox"/> d’une autre discipline ; <input type="checkbox"/> de plusieurs autres disciplines
Vous vous êtes retrouvés...	<input type="checkbox"/> par choix (affinité...); <input type="checkbox"/> par hasard (emploi du temps...); <input type="checkbox"/> par nécessité (question à régler ensemble...)
Vos échanges ont porté sur...	<input type="checkbox"/> des questions didactiques ou pédagogiques ; <input type="checkbox"/> la gestion d’une classe, d’un élève... ; <input type="checkbox"/> l’organisation au sein de l’établissement (salles, horaires, évacuation...); <input type="checkbox"/> des anecdotes avec un/des élèves-s ; <input type="checkbox"/> des sujets personnels ; <input type="checkbox"/> autre :
Leur tonalité était plutôt...	<input type="checkbox"/> sérieuse, professionnelle ; <input type="checkbox"/> amicale, détendue ; <input type="checkbox"/> tendue, crispée ; <input type="checkbox"/> autre :
Sur la plage horaire que vous décrivez, ces échanges...	... ont occupé : très peu de votre temps tout votre temps ... ont été : <input type="checkbox"/> clairsemés ; <input type="checkbox"/> en plusieurs blocs ; <input type="checkbox"/> continus, d’une traite.
Si vous avez eu une autre activité pendant cette plage horaire, laquelle ?	<input type="checkbox"/> photocopies ; <input type="checkbox"/> préparation individuelle de cours ; <input type="checkbox"/> correction individuelle de copie ; <input type="checkbox"/> autre :
Selon vous, que vous a apporté ce temps d’échanges ? (Vous pouvez rédiger une réponse ou citer quelques mots-clés)

Plage horaire n° (ou intercoures de ...h...):

Avec combien de collègues avez-vous parlé ?	<input type="checkbox"/> un ; <input type="checkbox"/> deux ou trois ; <input type="checkbox"/> davantage
Ce-s collègue-s étai-en-t...	<input type="checkbox"/> de votre discipline ; <input type="checkbox"/> d’une autre discipline ; <input type="checkbox"/> de plusieurs autres disciplines
Vous vous êtes retrouvés...	<input type="checkbox"/> par choix (affinité...); <input type="checkbox"/> par hasard (emploi du temps...); <input type="checkbox"/> par nécessité (question à régler ensemble...)
Vos échanges ont porté sur...	<input type="checkbox"/> des questions didactiques ou pédagogiques ; <input type="checkbox"/> la gestion d’une classe, d’un élève... ; <input type="checkbox"/> l’organisation au sein de l’établissement (salles, horaires, évacuation...); <input type="checkbox"/> des anecdotes avec un/des élèves-s ; <input type="checkbox"/> des sujets personnels ; <input type="checkbox"/> autre :
Leur tonalité était plutôt...	<input type="checkbox"/> sérieuse, professionnelle ; <input type="checkbox"/> amicale, détendue ; <input type="checkbox"/> tendue, crispée ; <input type="checkbox"/> autre :
Sur la plage horaire que vous décrivez, ces échanges...	... ont occupé : très peu de votre temps tout votre temps ... ont été : <input type="checkbox"/> clairsemés ; <input type="checkbox"/> en plusieurs blocs ; <input type="checkbox"/> continus, d’une traite.
Si vous avez eu une autre activité pendant cette plage horaire, laquelle ?	<input type="checkbox"/> photocopies ; <input type="checkbox"/> préparation individuelle de cours ; <input type="checkbox"/> correction individuelle de copie ; <input type="checkbox"/> autre :
Selon vous, que vous a apporté ce temps d’échanges ? (Vous pouvez rédiger une réponse ou citer quelques mots-clés)

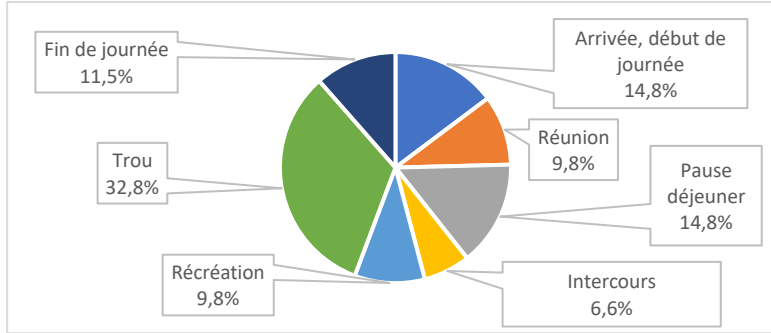
Il s’agissait, à l’issue d’une journée dans l’établissement au choix de l’enseignant, de décrire son emploi du temps puis, pour chaque plage horaire identifiée, de compléter s’il y avait lieu une grille descriptive des échanges entre collègues.

Nous résumons ci-dessous des principaux résultats issus de ce recueil de données, après catégorisation et recodage des réponses aux questions ouvertes.

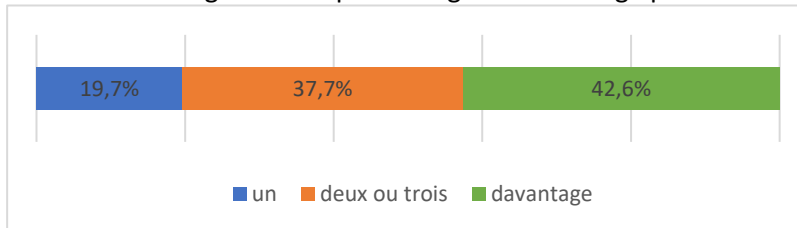
- a. 12 répondants, pour moitié des hommes et pour moitié des femmes, d’âge moyen 41 ans, ayant 16 ans d’ancienneté moyenne et 9 ans et demi dans leur établissement. Disciplines représentées : SVT, lettres, mathématiques, philosophie, langues.

Dans la suite, les proportions calculées sont rapportées à l’ensemble des **61 temps d’échanges décrits**.

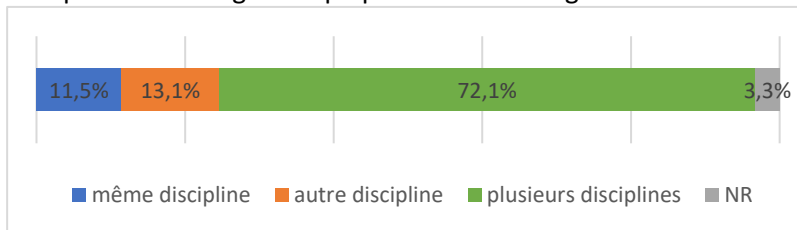
b. Répartition des types de moments pendant lesquels les enseignants échangent entre eux :



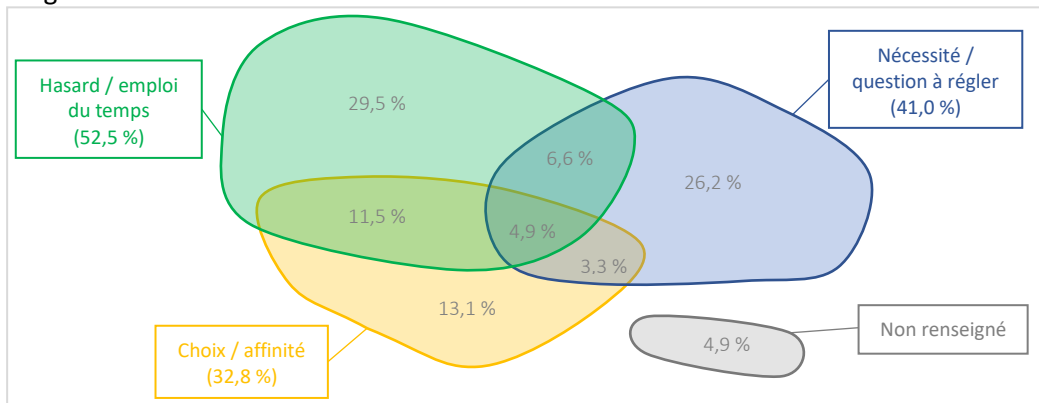
c. Nombre de collègues avec qui l'enseignant a échangé pendant le moment décrit



d. Discipline des collègues impliqués dans l'échange



e. Origine de la rencontre :



f. Objet des échanges :

Grand thème (catégories non exclusives)	Proportion des moments décrits concernant ce thème
Sujets personnels	41,0 %
Questions didactiques ou pédagogiques	32,8 %
Gestion d'une classe, d'un élève...	32,8 %
Anecdotes au sujet des élèves	29,5 %
Organisation au sein de l'établissement	26,2 %
Non renseigné (NR)	3,3 %

i. Organisation temporelle de l'échange

Activité parallèle éventuelle (catégories non exclusives)	Proportion de moments d'échanges correspondants			
Aucune	27,9 %			
Photocopies	24,6 %			
Préparation individuelle de cours	16,4 %			
Correction individuelle de copie	9,8 %			
Autre	45,9 %	Détails (réponses ouvertes recodées en catégories exclusives)	Repas	13,1 %
			Café	9,8 %
			Réunion	8,2 %
			Bulletins/appréciations, fiches de vœux orientation...	6,6 %
			Préparation de salle	4,9 %
			Contact direction, coordination d'équipe	3,3 %

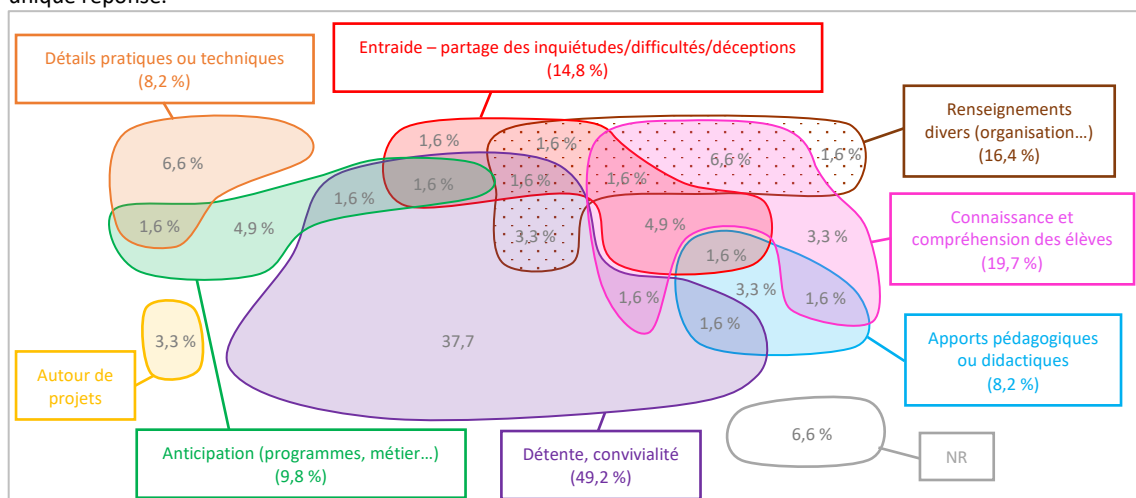
Une seule activité parallèle est décrite dans 52,5 % des cas, deux dans 14,8 % et 3 dans 4,9 % des cas.

j. Ce que les enseignants déclarent que leur apporte le temps d'échange décrit :

De manière peut-être encore plus nette pour une question ouverte très large comme celle-ci que pour les autres, le petit effectif de l'échantillon se fait sentir et le résultat ne peut constituer qu'une approche partielle de la situation.

Apports pour les enseignants (catégories non exclusives)	Proportion des moments décrits concernés
Détente, convivialité	49,2 %
Connaissance et compréhension des élèves	19,7 %
Prise de renseignements divers (organisation...)	16,4 %
Entraide - partage des inquiétudes/difficultés/déceptions	14,8 %
Anticipation (court et moyen terme)	9,8 %
Apports pédagogiques ou didactiques	8,2 %
Détails pratiques ou techniques	8,2 %
Non renseigné (NR)	6,6 %
Autour de projets	3,3 %

Presque la moitié des temps d'échanges décrits sont considérés par les enseignants comme des occasions de convivialité et de détente. Parmi ces temps d'échanges spécifiques, les trois quarts ne sont associés qu'à cette unique réponse.



BIBLIOGRAPHIE

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 85-93. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2866>
- Altet, M. (2014). Les enseignants et leurs pratiques professionnelles. Dans *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. 291-303). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.beill.2014.01.0291>
- Amado, G. et Guittet, A. (2012). Communication et théorie de l'information. Dans *Dynamique des communications dans les groupes* (p. 5-10). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.amado.2012.01.0005>
- Amigues, R., Félix, C., Espinassy, L. et Mouton, J.-C. (2010). Le travail collectif dans les établissements scolaires : quête ou déni ? *Travail et formation en éducation*, (7). <http://journals.openedition.org/tfe/1395>
- André, B., Bouysse, V., Paguet, J.-M., Pajot, B., Poncelet, Y., Rage, M., Sorbe, X., Collet-Sassere, J., Dulot, A., Perritaz, A., Robert, Y., Szymankiewicz, C. et Baratin, A. (2012). *Les composantes de l'activité professionnelle des enseignants outre l'enseignement dans les classes* (n° 2012-070). Inspection générale de l'éducation nationale ; Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche.
- Anzieu, D. et Martin, J.-Y. (2013). *La dynamique des groupes restreints* (2ème édition "Quadrige"). Presses Universitaires de France.
- Aristote. (s. d.). *Éthique à Nicomaque* (traduit par J. Tricot). trad. 1959. Les Échos du Maquis, version 1.0, janvier 2014. <https://philosophie.cegeptr.qc.ca/wp-content/documents/%C3%89thique-%C3%A0-Nicomaque.pdf>

- Arnott, M. et Menter, I. (2007). *The Same but Different? Post-Devolution Regulation and Control in Education in Scotland and England*. *European Educational Research Journal*, 6(3), 250-265. <https://doi.org/10.2304/eerj.2007.6.3.250>
- Aubenque, P. (2014). Chapitre II - Cosmologie de la prudence. Dans *La prudence chez Aristote* (p. 64-105). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/la-prudence-chez-aristote--9782130627753-p-64.htm>
- Barrère, A. (2002a). *Les enseignants au travail : routines incertaines*. L'Harmattan.
- Barrère, A. (2002b). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? *Sociologie du travail*, 44(4), 481-497. [https://doi.org/10.1016/S0038-0296\(02\)01278-5](https://doi.org/10.1016/S0038-0296(02)01278-5)
- Barrère, A. (2004). *Travailler à l'école : Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* (édition numérique : 2015). Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/books.pur.24334>
- Barrère, A. (2014). Travailler ensemble dans l'établissement scolaire : le management pédagogique des chefs d'établissement. *Administration & Éducation*, 143(3), 111-113. <https://doi.org/10.3917/admed.143.0111>
- Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Armand Colin.
- Bart, D. (2011). L'analyse de données textuelles avec le logiciel ALCESTE. *Recherches en didactiques*, N° 12(2), 173-184.
- Barthe, B. et Queinnec, Y. (1999). Terminologie et perspectives d'analyse du travail collectif en ergonomie. *L'année psychologique*, 99(4), 663-686. <https://doi.org/10.3406/psy.1999.28501>

- Beaudouin, V. (2016). Retour aux origines de la statistique textuelle : Benzécri et l'école française d'analyse des données, 21.
- Béraud, C. (2010). Profession. Dans S. Paugam (dir.), *Les 100 mots de la sociologie* (p. 87-89). Presses Universitaires de France. <http://journals.openedition.org/sociologie/2360>
- Berthier, N. (2016). *Les techniques d'enquête en sciences sociales : méthodes et exercices corrigés*. Armand Colin.
- Bezes, P., Demazière, D., Bianic, T. L., Paradeise, C., Normand, R., Benamouzig, D., Pierru, F. et Evetts, J. (dir.). (2011). *New Public Management* et professions dans l'État : au-delà des oppositions, quelles recompositions ? *Sociologie du travail*, 53(3), 293-348. <https://doi.org/10.4000/sdt.8348>
- Blanquer, J.-M. (2018, 28 août). Rentrée scolaire : comment Jean-Michel Blanquer veut changer la vie des profs [L'Obs]. <https://www.nouvelobs.com/education/20180828.OBS1470/rentree-scolaire-comment-jean-michel-blanquer-veut-changer-la-vie-des-profs.html>
- Blanquer, J.-M. (2020a, 29 août). Exclusif. Jean-Michel Blanquer lance « un Grenelle des professeurs » [Le Journal du Dimanche]. <https://www.lejdd.fr/Politique/exclusif-jean-michel-blanquer-lance-un-grenelle-des-professeurs-3988435>
- Blanquer, J.-M. (2020b, 31 octobre). Jean-Michel Blanquer : « Nous n'accepterons pas que la minute de silence ne soit pas respectée » [LeParisien]. <https://www.leparisien.fr/societe/jean-michel-blanquer-nous-n-accepterons-pas-que-la-minute-de-silence-ne-soit-pas-respectee-31-10-2020-8405934.php>

- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94(1), 73-91.
<https://doi.org/10.3406/rfp.1991.1368>
- Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche & Formation*, 35(1), 117-132. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1674>
- Bouriche, B. (2003). L'analyse de similitude. Dans J.-C. Abric (dir.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (p. 221-252). Erès. <https://www.cairn.info/methodes-d-etude-des-representationssociales---page-221.htm>
- Bouvier, A. (2009). Les évolutions majeures de la théorie des organisations. Dans *Management et sciences cognitives* (4e éd., p. 7-47). Presses Universitaires de France.
<https://www.cairn.info/management-et-sciences-cognitives--9782130576716-p-7.htm>
- Bouysse, V., Desbuissons, G. et Vogler, J. (2010). *Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée* (n° 2010-114). Inspection générale de l'éducation nationale ; Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche.
- Brisard, E. et Malet, R. (2004). Évolution du professionnalisme enseignant et contextes culturels : le cas du second degré en Angleterre, Écosse et France. *Recherche & Formation*, 45(1), 131-149. <https://doi.org/10.3406/refor.2004.1898>
- Broadfoot, P. (2000). Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'État évaluateur. *Revue française de pédagogie*, 130(1), 43-55.
<https://doi.org/10.3406/rfp.2000.1052>

- Brunet, L. et Savoie, A. (2018). *La face cachée de l'organisation : Groupes, cliques et clan*. Presses de l'Université de Montréal. <http://books.openedition.org/pum/13639>
- Burke, R. (1971). « *Work* » and « *Play* ». *Ethics*, 82(1), 33-47.
- Capelle, C. et Rouissi, S. (2018). Représentations et stratégies de jeunes enseignants face aux réseaux sociaux numériques. *Les Cahiers du numérique*, 14(3-4), 13-34.
- Carpentier, F.-G. (2015, 5 juillet). Après un test du χ^2 : calcul et test de résidus. <http://www.normalesup.org/~carpenti/Notes/Khi2-Contingence/Chi-2-et-Residus.pdf>
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ébauche d'un cadre d'analyse. *Cahier de Recherche du GIRSEF*, 10, 36.
- Champy-Remoussenard, P. (2010). *Dimensions cachées et/ou clandestines du travail, analyse du travail et formation*. Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève.
- Champy-Remoussenard, P. (2014a). Des dimensions collectives comme dimensions génériques du travail humain et leurs déclinaisons dans des activités d'enseignement partenariales. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 21. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1534>
- Champy-Remoussenard, P. (2014b). *En quête du travail caché : enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques*. Octares.
- Charlot, B. (2008). La recherche en Education entre savoirs, politiques et pratiques : spécificité et défis d'un champ de savoir. *Recherches & éducations*, (1), 155-174.

- Charvet, P. (2019). *Refonder l'orientation. Un enjeu État-régions*. Inspection générale de l'éducation nationale ; Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche.
- Cibois, P. (2014). L'analyse factorielle des correspondances. Dans *Les méthodes d'analyse d'enquêtes*. ENS Éditions. <http://books.openedition.org/enseditions/1460>
- Cifali, M. (1999). Métier « impossible » ? une boutade inépuisable. *Le Portique. Revue de philosophie et de sciences humaines*, (4). <http://journals.openedition.org/leportique/271>
- Clot, Y. (1999). *Le geste est-il transmissible ? Apprendre autrement aujourd'hui*. 10e entretiens de la Villette, Cité des Sciences et de l'Industrie. http://www.gfen.asso.fr/images/documents/textes_seminaire/clot_le_geste_transmissible.pdf
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, 1(vol 1-n°1), 83-93. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.106>
- Clot, Y. (2011). 1. Théorie en clinique de l'activité. Dans *Interpréter l'agir : un défi théorique* (p. 17-39). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.maggi.2011.01.0017>
- Clot, Y. (2015). 6. Le travail aux soins de ceux qui le font. Dans *Le travail à coeur* (p. 151-185). La Découverte. <https://www.cairn.info/le-travail-a-coeur--9782707185310-p-151.htm>
- Clot, Y. (2018). *Travail et pouvoir d'agir*. PUF.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail Concepts et méthodes, 36.

Cour des comptes. (2017). *Gérer les enseignants autrement : une réforme qui reste à faire.* ([Rapport public thématique] n° 10-2017).

Cousin, O. (2008). Chapitre I. Quelle place pour le travail ? Dans *Les cadres à l'épreuve du travail* (p. 19-40). Presses universitaires de Rennes.
<http://books.openedition.org/pur/13163>

Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective.* Seuil.

Dalton, M. (1959). *Men Who Manage: Fusions of Feeling and Theory in Administration* (Édition consultée : Transaction Publishers, 2013). John Wiley & Sons, Inc.
<https://books.google.fr/books?id=wR0uDwAAQBAJ&pg=PA219&lpg=PA219&dq=men+who+manage:+fusions+of+feeling+and+theory+in+administration+dalton+sub+rosa&source=bl&ots=LYKTGIUBNz&sig=ACfU3U3IfaafivmH3SXfEie-s2goFS6Rx&hl=fr&sa=X&ved=2ahUKEwjb5NWN157zAhVHLBoKHTo6Cy4Q6AF6BAgZ EAM#v=onepage&q=men%20who%20manage%3A%20fusions%20of%20feeling%20and%20theory%20in%20administration%20dalton%20sub%20rosa&f=false>

de Gaulejac, V. (2015). *Travail, les raisons de la colère.* Seuil.
https://www.decitre.fr/ebooks/travail-les-raisons-de-la-colere-9782021048629_9782021048629_1.html

de Gaulejac, V. (2019). Système paradoxant. Dans *Dictionnaire de sociologie clinique* (p. 633). ERES. <https://doi.org/10.3917/eres.vande.2019.01.0633>

Dejours, C. (2010). *Le facteur humain* (vol. 5e éd.). Presses Universitaires de France.
<https://www.cairn.info/le-facteur-humain--9782130582281.htm>

- Dejours, C. et Gernet, I. (2012). Travail, subjectivité et confiance. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 13(1), 75-91. <https://doi.org/10.3917/nrp.013.0075>
- Dejours, C. et Molinier, P. (1994). Le travail comme énigme. *Sociologie du Travail*, 36, 35-44.
- Delecluse, Y., Forest, F., Lepetit, M.-L., Oppermann, F., Paguet, J.-M., Sultan, P. et Vrand, R. (dir.). (2019). *L'autonomie des établissements scolaires. Pratiques, freins et atouts pour une meilleure prise en compte des besoins des élèves* (IGEN-IGAENR). MENJ. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUK EwiBk-efOP3sAhUHA2MBHbdJDLYQFjACegQIARAC&url=https%3A%2F%2Fwww.education.gouv.fr%2Fmedia%2F14189%2Fdownload&usg=AOvVaw3IVpNKtsQTMf-1qwkGAG7v>
- Demilly, L., Giuliani, F. et Maroy, C. (2019). Le changement institutionnel : processus et acteurs. *SociologieS*. <https://journals.openedition.org/sociologies/9999>
- DEPP. (2013). *Temps de travail des enseignants du second degré public : pour une heure de cours, une heure de travail en dehors* ([Note d'information] n° 13-13). Ministère de l'Éducation nationale.
- DEPP. (2017). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation, et recherche* (édité par B. Traore). Ministère de l'Éducation nationale ; Ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation.
- DEPP. (2019a). *La formation continue, un levier face à la baisse du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants au collège ?* ([Note d'information] n° 19.23). Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/la-formation->

continue-un-levier-face-la-baisse-du-sentiment-d-efficacite-personnelle-des-enseignants-10007

DEPP. (2019b). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche* (édité par B. Traore). Ministère de l'Éducation nationale ; Ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation ; Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

DEPP. (2019c, novembre). Les concours de recrutement des personnels enseignants du second degré privé. <https://www.education.gouv.fr/media/29595/download>

DEPP. (2020). *Les différences d'expérience, d'ancienneté dans l'établissement, d'âge et de statut des enseignants du second degré par niveau de formation* ([Note d'information] n° 20.12). Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/experience-des-enseignants-du-second-degre-289406>

DEPP et DGRH. (2020). *Rapport de situation comparée 2018-2019 relatif à l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes du Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse*. Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse ; Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance ; Direction générale des ressources humaines. <https://www.education.gouv.fr/media/51722/download>

de Tersac, G. (2012). Autonomie et travail. Dans *Dictionnaire du travail* (p. 47-53). PUF. <https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-00846542/document>

- Draelants, H. (2006). Identités organisationnelles et établissements scolaires. Pertinence et conditions d'un transfert conceptuel. *Communication et organisation*, (30), 188-213.
<https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.3471>
- Draelants, H. et Dumay, X. (2011). *L'identité des établissements scolaires* (1re éd). Presses universitaires de France.
- Dubar, C. (1995). *La Socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.
- Dubar, C. (1998). Identités collectives et individuelles dans le champ professionnel. Dans *Traité de sociologie du travail* (2e éd., p. 385-401). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.coste.1998.01.0385>
- Dujarier, M.-A. (2006). La division sociale du travail d'organisation dans les services. *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 1(1), 129-136.
- Dujarier, M.-A. (2019). Qu'est-ce que le travail ? Dans Fondation Copernic (dir.), *Manuel indocile de sciences sociales* (p. 821-831). La Découverte.
<https://www.cairn.info/manuel-indocile-de-sciences-sociales--9782348045691-p-821.htm>
- Dumay, X. et Dupriez, V. (2010). Processus de coordination et régulation interne des établissements scolaires. Dans *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation* (p. 79-92). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.corri.2010.01.0079>

- Dupriez, V. (2003). De l'isolement des enseignants au travail en équipe : les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements. *Cahier de Recherche du GIRSEF*, 23, 22.
- Dupriez, V. (2010). Le travail collectif des enseignants : au-delà du mythe. *Travail et formation en éducation*, 7. <http://journals.openedition.org/tfe/1492>
- Dupriez, V. (2015a). Décentralisation, gestion locale et travail collectif dans les établissements. Dans *Peut-on réformer l'école ?* (p. 69-84). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/peut-on-reformer-l-ecole--9782804190460-p-69.htm>
- Dupriez, V. (2015b). Le développement professionnel des enseignants. Dans *Peut-on réformer l'école ?* (p. 139-152). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/peut-on-reformer-l-ecole--9782804190460-p-139.htm>
- Dupriez, V. (2015c). Le point de vue des travaux sur l'organisation des établissements scolaires. Dans *Former les enseignants au XXIe siècle* (p. 49-59). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.ria.2015.02.0049>
- Dupriez, V. et Franquet, A. (2013). L'évaluation dans les systèmes scolaires : au-delà d'un effet miroir ? Dans *L'évaluation dans les systèmes scolaires* (p. 19-34). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.duiez.2013.01.0019>
- Durkheim, É. (1922). *Éducation et sociologie* (édition électronique préparée par Jean-Marie Tremblay, 2002, à partir de l'édition de 1968, Presses Universitaires de France.). http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_socio/education_socio.pdf

Durkheim, É. (1955). *Pragmatisme et sociologie. Cours inédit prononcé à la Sorbonne en 1913-1914 et restitué par Armand Cuvillier d'après des notes d'étudiants* (édition électronique préparée par Gemma Paquet, 2002, à partir de l'édition de 1955, Librairie philosophique J. Vrin : Paris.).
http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/pragmatisme_et_socio/pragmatisme_et_socio.html

Durkheim, É. (1978). *De la division du travail social* (10e éd). Presses Universitaires de France.
Ouvrage original publié en 1893.

Durkheim, É. (1988). *Les règles de la méthode sociologique* (édition préfacée par Jean-Michel Berthelot et exhibant les variations entre les versions de 1894 et 1895). Flammarion.

Duru-Bellat, M. et Meuret, D. (2001). Note de synthèse. Nouvelles formes de régulation dans les systèmes éducatifs étrangers : autonomie et choix des établissements scolaires. *Revue française de pédagogie*, 135(1), 173-221.
<https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2815>

Dutercq, Y. (1991). Thé ou café ? ou comment l'analyse de réseaux peut aider à comprendre le fonctionnement d'un établissement scolaire. *Revue française de pédagogie*, 95(1), 81-97. <https://doi.org/10.3406/rfp.1991.1358>

Dutercq, Y. (1993). *Les professeurs*. Hachette.

Dutercq, Y. et Maroy, C. (2017). *Professionalisme enseignant et politiques de responsabilisation*. De Boeck supérieur.

Elias, N. (1991). *Qu'est-ce que la sociologie ?* (traduit par Y. Hoffmann). Editions de l'Aube.

- Enriquez, E. (2013). Le travail, essence de l'homme ? Qu'est-ce que le travail ? *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 15(1), 253-272.
- Eskénazi, A. (2008). L'étymologie de Travail. *Romania*, 126(503), 296-372.
<https://doi.org/10.3406/roma.2008.1436>
- Eurydice. (2007). *L'autonomie scolaire en Europe : politiques et mécanismes de mise en œuvre* (Eurydice-Commission Européenne, DG Éducation et Culture). *Publications Office of the European Union*. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/27663>
- Evetts, J. (2011). *New professionalism and New Public Management: changes and continuities*. Dans *New Public Management et professions dans l'État : au-delà des oppositions, quelles recompositions ?* (Sociologie du travail, vol. 53-3, p. 293-348).
<http://journals.openedition.org/sdt/8348>
- Fallery, B. et Rodhain, F. (2007). *Quatre approches pour l'analyse de données textuelles : lexicale, linguistique, cognitive, thématique*. XVIème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique AIMS, Montréal (p. 1-16).
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00821448/document>
- Falzon, P. (2004). 1. Nature, objectifs et connaissances de l'ergonomie. Éléments d'une analyse cognitive de la pratique. Dans *Ergonomie* (p. 15-35). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.falzo.2004.01.0015>
- Falzon, P. (2013). Pour une ergonomie constructive. Dans *Ergonomie constructive* (p. 1-16). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.falzo.2013.01.0001>

- Farges, G. (2011). Le statut social des enseignants français. Au prisme du renouvellement générationnel. *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, 49(1), 157-178. <https://doi.org/10.4000/ress.884>
- Farges, G. (2017). *Les mondes enseignants*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.farge.2017.03>
- Farges, G. (2019). La valeur perçue par les enseignants de leur métier : considérations sur les variations entre premier et second degré. Dans H. Buisson-Fenet et O. Rey (dir.), *Le métier d'enseignant : une identité introuvable ?* (p. 13-31). ENS Éditions. <http://books.openedition.org/enseditions/11186>
- Festinger, L. (1950). Informal social communication. *Psychological Review*, 57(5), 271-282. <https://doi.org/10.1037/h0056932>
- Festinger, L. (1971). Communication sociale informelle. Dans E. Weil (trad.), *Psychologie sociale théorique et expérimentale. Recueil de textes choisis et présentés* (1ère parution : "Informal social communication", 1950, *Psychological Review*, 17, 271-282). Mouton. http://classiques.uqac.ca/contemporains/moscovici_serger/psycho_soc_theorique_exper/psycho_soc_theorique_experimentale.pdf
- Fouquet, A. (2011). Travail, emploi, activité – Une histoire sociale. *Annales des Mines - Realites industrielles*, Février 2011(1), 11-15.
- François, J. P. (2013). 13. Enseigner, c'est éduquer. *Education et société*, 133-149.
- Friedmann, G. (1960). Qu'est-ce que le travail ? *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 15(4), 684-701. <https://doi.org/10.3406/ahess.1960.421644>

- Frouillou, L., Pin, C. et van Zanten, A. (2020). Les plateformes APB et Parcoursup au service de l'égalité des chances ? L'évolution des procédures et des normes d'accès à l'enseignement supérieur en France. *L'Année sociologique*, 70(2), 337-363.
<https://doi.org/10.3917/anso.202.0337>
- Fustier, P. (2012). L'interstitiel et la fabrique de l'équipe. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 14(2), 85. <https://doi.org/10.3917/nrp.014.0085>
- Gardes, D. (2013). Une notion insuffisamment définie bien que d'usage courant. Dans *Essai et enjeux d'une définition juridique du travail*. Presses de l'Université Toulouse 1 Capitole.
<https://doi.org/10.4000/books.putc.1795>
- Gather Thurler, M. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme ? *Revue française de pédagogie*, 109(1), 19-39.
<https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1244>
- Gather Thurler, M. (2006). Transformation des pratiques de l'enseignement, professionnalisation et posture réflexive. *Revue des HEP*, 3, 13-30.
- Gather Thurler, M. (2019). La gestion des ressources humaines dans une perspective d'organisation apprenante. *Administration & Éducation*, 163(3), 139-148.
<https://doi.org/10.3917/admed.163.0139>
- Gather Thurler, M. (2020, 17 novembre). *Dans quelle mesure les établissements peuvent-ils être un lieu de formation continue et de développement professionnel ?* Communication présentée au Conférence de comparaisons internationales - CNESCO. La formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation.

<http://www.cnesco.fr/fr/conference-de-comparaisons-internationales-2020-la-formation-continue-et-le-developpement-professionnel-des-personnels-deduction/>

Gather Thurler, M. (2021, janvier). *L'établissement scolaire : lieu de développement professionnel ? Entre avancées et tensions persistantes*. Conférence de comparaisons internationales - CNESCO. Formation continue et développement professionnel des personnels d'éducation, Paris (p. 39-53). http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2021/02/Cnesco_CCI_formation_continue_Notes_des_Experts_210218.pdf

Geoffroy, F. (2011). Penser l'informel : Non-concept ou méta-concept pour le management ? *Revue internationale de psychosociologie*, XVII(43), 49-62. <https://doi.org/10.3917/rips.043.0049>

Geoffroy, F. et Koeberlé, P. (2018). Quand l'organisation informelle nourrit l'organisation formelle dans un centre d'affaires bancaire. *Management & Avenir*, 105(7), 121-142. <https://doi.org/10.3917/mav.105.0121>

Germier, C. (2014). Le collectif d'enseignants, objet de représentations professionnelles : proposition d'un cadre de lecture. *Questions vives recherches en éducation*, 21. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1508>

Gibert, A.-F. (2018). Le travail collectif enseignant, entre informel et institué. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 124, 40.

Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.

- Gori, R. (2016). Gouverner, éduquer et analyser : trois métiers impossibles ? *Cliniques méditerranéennes*, 94(2), 159. <https://doi.org/10.3917/cm.094.0159>
- Grangeat, M. (2006). Formation continue et développement des compétences des enseignants. *Éducation permanente*, 166(1), 15.
- Grangeat, M. (2008). *Le travail collectif enseignant. Comprendre l'activité professionnelle pour concevoir la recherche et la formation*. [hdr, Université des Sciences et Technologie de Lille - Lille I]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00595016>
- Grangeat, M. (2011). Le travail collectif enseignant : éléments de modélisation du développement professionnel. Dans M. Grangeat (dir.), *Les démarches d'investigation dans l'enseignement scientifique : pratiques de classe, travail collectif enseignant, acquisitions des élèves* (p. 77-100). École Normale Supérieure de Lyon. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01205850/document>
- Grangeat, M., Rogalski, J., Lima, L. et Gray, P. (2009). Comprendre le travail collectif enseignant : effets du contexte de l'activité sur les conceptualisations des acteurs. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31(1), 19.
- Granovetter, M. (1973). *The strenght of weak ties*. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380.
- Granovetter, M. (1983). *The Strength of Weak Ties: A Network Theory Revisited*. *Sociological Theory*, 1, 201-233. <https://doi.org/10.2307/202051>
- Granovetter, M. (2006). L'influence de la structure sociale sur les activités économiques. *Sociologies pratiques*, 13(2), 9-36. <https://doi.org/10.3917/sopr.013.0009>

- Guibert, P., Périer, P., Le Coz, A., Maleyrot, É. et Urbanski, S. (2020). Dimensions et construction de la reconnaissance chez les enseignants du second degré. *Éducation et formations*, 101, 299-321.
- Guibert, P., Périer, P., Malet, R., Urbanski, S., Maleyrot, E., Troger, V. et Le Coz, A. (2019). *La construction de la reconnaissance professionnelle chez les enseignants du second degré*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02308271>
- Győri, J. G. (2020, 17 novembre). *Pratiques de développement professionnel intégrées au travail ordinaire. Dans quelle mesure la pratique des lesson studies peut-elle constituer une politique nationale de développement professionnel ?* Communication présentée au Conférence de comparaisons internationales - CNETCO. La formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation. <http://www.cnesco.fr/fr/conference-de-comparaisons-internationales-2020-la-formation-continue-et-le-developpement-professionnel-des-personnels-deducation/>
- Hargreaves, A. et O'Connor, M. T. (2018). *Leading collaborative professionalism* (Seminar Series, vol. 274). *Centre for Strategic Education*.
- Hélou, C. et Lantheaume, F. (2008). Les difficultés au travail des enseignants. Exception ou part constitutive du métier ? *Recherche et formation*, (57), 65-78. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.833>
- Hilary, S. et Louvet, A. (2014). Enseignants de collège et lycée publics en 2013 : panorama d'un métier exercé par 380 000 personnes. Dans H. Guedj et T. Morin (dir.), *France, portrait social : Édition 2014* (p. 25-38). INSEE.

- Honneth, A. (2005). Invisibilité : sur l'épistémologie de la « reconnaissance ». *Réseaux*, 129-130(1-2), 39-57.
- Jarty, J. (2011). Le travail invisible des enseignants « hors les murs ». *ethnographique.org*, 23.
<https://www.ethnographiques.org/2011/Jarty>
- Jean, É. (2015). Les enjeux liés à la collecte de données en ligne. *La Revue des Sciences de Gestion*, N° 272(2), 13-21.
- Jesuino, A. (2016, 10 novembre). *L'impossible en partage*. (Intervention dialoguée avec Belot-Fourcade, P.). Les trois métiers impossibles – cycle de conférences, CHRS, Paris.
https://www.amcpsy.com/wp-content/uploads/2018/06/trois-metiers-impossibles_numerique.pdf
- Jobert, G. (2011). Intelligence au travail et développement des adultes. Dans P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 357-381). Dunod.
<https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2011.01.0357>
- Karnas, G. et Salengros, P. (2017). L'analyse du travail trente ans après Ombredane et Favergé. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 19(2).
<http://www.erudit.org/fr/revues/pistes/2017-v19-n2-pistes03439/1043427ar/>
- Kherroubi, M. et Rochex, J.-Y. (2004). La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations. *Revue française de pédagogie*, 146(1), 115-190.
<https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3101>
- Kurtz, J.-P. (2014). *Dictionnaire Etymologique des Anglicismes et des Américanismes*. BoD - Books on Demand.

- Labbé, S. et Champy-Remoussenard, P. (2013). Le travail en évolution. Le regard des Sciences de l'Éducation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (30), 7-15.
- Lacan, J. (1970, 5 juin). Radiophonie [retranscription – 2ème version]. RTBF.
http://www.vhttp://www.valas.fr/Jacques-Lacan-Radiophonie,087alas.fr/IMG/doc/Lacan_radiophonie.doc
- Lacroix, B. (1973). Régulation et anomie selon Durkheim. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 55, 265-292.
- Lahire, B. (1998). Everett C. Hughes, Le Regard sociologique. Essais sociologiques. *Annales. Histoire, Sciences Sociales.*, 53e année, 425-429.
- Lancry-Hoestlandt, A. (2017). L'analyse du travail : longévité et développement d'un concept. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, (19-2).
<http://journals.openedition.org/pistes/5125>
- Lantheaume, F. (2007). L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance. *Éducation et sociétés*, 19(1), 67-81.
<https://doi.org/10.3917/es.019.0067>
- Lantheaume, F. (2010). *Dimensions clandestines du travail des enseignants : Des ressources face aux épreuves de la sur-prescription ?* Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève (p. 11).
https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordonateurs-en-r/dimensions-cachees-dimensions-clandestines-du-travail-des-concepts-pour-penser-le-travail-educatif/Dimensions%20clandestines%20du%20travail.pdf/at_download/file

Lantheaume, F. et Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.lanth.2008.01>

Le Grand Robert de la langue française. (2017a). Enseigner. Dans *Grand Robert de la langue française*. Édition numérique mise à jour en novembre 2017, version 4.1. <https://grandrobert-lerobert-com.docelec.u-bordeaux.fr/robert.asp>

Le Grand Robert de la langue française. (2017b). Instruire. Dans *Grand Robert de la langue française*. Édition numérique mise à jour en novembre 2017, version 4.1. <https://grandrobert-lerobert-com.docelec.u-bordeaux.fr/robert.asp>

Le Grand Robert de la langue française. (2017c). Profession. Dans *Grand Robert de la langue française*. Édition numérique mise à jour en novembre 2017, version 4.1. <https://grandrobert-lerobert-com.docelec.u-bordeaux.fr/robert.asp>

Le Grand Robert de la langue française. (2017d). Travail, aux. Dans *Grand Robert de la langue française*. Édition numérique mise à jour en novembre 2017, version 4.1. <https://grandrobert-lerobert-com.docelec.u-bordeaux.fr/robert.asp>

Le Grand Robert de la langue française. (2017e). Travailler. Dans *Grand Robert de la langue française*. Édition numérique mise à jour en novembre 2017, version 4.1. <https://grandrobert-lerobert-com.docelec.u-bordeaux.fr/robert.asp>

Le Guen, M. (2003). Tableaux croisés et diagrammes en mosaïque, pour visualiser les probabilités marginales et conditionnelles. *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 77(1), 62-79. <https://doi.org/10.1177/075910630307700106>

- Le métier d'enseignant et son évolution. (2007, 1 septembre) [journal télévisé]. Dans 12 13. *Édition nationale*. France 3. <https://www.ina.fr/video/3428945001006>
- Lebart, L., Morineau, A. et Piron, M. (1995). *Statistique exploratoire multidimensionnelle*. Dunod.
- Lebas, F. (2018). L'arnaque de l'étymologie du mot travail, n°1, 123-127.
- Lefevre, G. et Dumay, X. (2016). Éditorial. Enjeux et significations du travail collectif des enseignants dans les systèmes éducatifs contemporains. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 35, 7-15.
- Lemosse, M. (1989). Le « professionnalisme » des enseignants : le point de vue anglais. *Recherche & Formation*, 6(1), 55-66. <https://doi.org/10.3406/refor.1989.982>
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail : contribution à la psychologie ergonomique*. Presses universitaires de France.
- Leplat, J. (2006). La notion de régulation dans l'analyse de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, (8-1). <https://doi.org/10.4000/pistes.3101>
- Lessard, C. et Barrère, A. (2005). Quand les enseignants travaillent ensemble.... *Recherche & Formation*, 49(1), 125-134. <https://doi.org/10.3406/refor.2005.2084>
- Lhuilier, D. (2010). L'invisibilité du travail réel et l'opacité des liens santé-travail. *Sciences sociales et santé*, 28(2), 31-63. <https://doi.org/10.3917/sss.282.0031>
- Littré, É. (1873, 1874). Enseigner. Dans *Dictionnaire de la langue française*. Version électronique créée par François Gannaz. <https://www.littre.org/definition/enseigner>

- Lorino, P. (2014). Développement des compétences et reconstruction de l'activité collective. Dans É. Bourgeois et S. Enlart (dir.), *Apprendre dans l'entreprise* (p. 207-220). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.boug.2014.01.0207>
- Loubère, L. (2018, 12 février). *Les environnements numériques de travail dans l'enseignement secondaire : étude d'un système représentationnel* [thèse de doctorat, Université de Toulouse]. <http://thesesups.ups-tlse.fr/3912/1/2018TOU30048-1.pdf>
- Maisonneuve, J. (2014). Introduction. Dans *La dynamique des groupes* (vol. 17e éd., p. 3-8). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/la-dynamique-des-groupes--9782130632238-p-3.htm>
- Malet, R. (2005). Les mondes scolaires et enseignants et la construction culturelle et politique du sens. Dans R. Malet et E. Brisard (dir.), *Modernisation de l'école et contextes culturels* (p. 51-90). L'Harmattan.
- Malet, R. (2013). La professionnalisation des enseignants à l'épreuve de l'évaluation dans les systèmes scolaires. Ressorts politiques, contextes de développement et variations d'usage. Dans *L'évaluation dans les systèmes scolaires* (p. 35-48). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.duiez.2013.01.0035>
- Malet, R. (2016). Les politiques de professionnalisation de l'enseignement : conditions de développement, de diffusion et variations dans les usages et les effets. *Éducation comparée/Nouvelle série*, (16), 117-202.
- Malet, R. (2017). Du développement professionnel à l'établissement-formateur : une nouvelle ère de l'imputabilité dans l'enseignement ? Dans Y. Dutercq et C. Maroy (dir.), *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation* (p. 143-157). De

- Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/professionalisme-enseignant-et-politiques-de-respo--9782807313354-p-143.htm>
- Malet, R. et Brisard, E. (dir.). (2005). *Modernisation de l'école et contextes culturels : des politiques aux pratiques en France et en Grande-Bretagne*. Harmattan.
- Malet, R., Condette, S., Derivry, M. et Le Coz, A. (2021). *De la formation continue au développement professionnel des personnels enseignants et d'encadrement éducatif. Situation nationale, comparaisons internationales, état des recherches*. Cnesco-Cnam. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2021/03/Cnesco_CCI_formation_continue_Rapport_scientifique_cord_Malet_210226.pdf
- Malet, R. et Mangez, E. (2013). Présentation (du numéro thématique « Éducation et mondialisation »). *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 51(1), 3-13.
- Malet, R. et Mincu, M. (2018). Professionnalisation des enseignants et diversité des politiques d'éducation en Europe. Une recherche comparative Franco-Italienne. *Global comparative education - Journal of the World Council of Comparative Education Societies*, 2(1), 18.
- Marcel, J.-F. (2006). Le Collectif d'enseignants. Explorations théoriques et empiriques d'un nouvel acteur des systèmes éducatifs. *Revue des HEP*, 5, 16.
- Marcel, J.-F. (2009). De la prise en compte des pratiques enseignantes de travail partagé. *Les Nouveaux Cahiers de la Recherche en Éducation*, 12(1), 47-64.

- Marcel, J.-F., Dupriez, V. et Périsset Bagnoud, D. (2007). Introduction. Le métier d'enseignant : nouvelles pratiques, nouvelles recherches. Dans *Coordonner, collaborer, coopérer* (p. 7-17). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.marce.2007.01.0007>
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. et Tardif, M. (dir.). (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/coordonner-collaborer-cooperer--9782804155223.htm>
- Marcel, J.-F. et Garcia, A. (2010). Pratiques enseignantes de travail partagé et apprentissages professionnels. Dans *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation* (p. 13-29). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.corri.2010.01.0013>
- Marcel, J.-F. et Garcia, A. (2011). Travail partagé et processus d'apprentissage professionnel chez des enseignants documentalistes de l'enseignement agricole public français. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation : dimensions pratiques et perspectives théoriques* (p. 125-142). Presses de l'Université du Québec.
- Marcel, J.-F. et Murillo, A. (2014). Analyse du fonctionnement de collectifs d'enseignants : proposition méthodologique. *Questions vives recherches en éducation*, 21. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1507>
- Maroy, C. (2009). Régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement et travail enseignant. Dans *Évaluations en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (p. 83-99). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.motti.2009.01.0083>

- Maroy, C. et Voisin, A. (2014). Une typologie des politiques d'*accountability* en éducation : l'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation. *Éducation comparée/Nouvelle série*, 11, 31-58.
- Méda, D. (2001). Centralité du travail, plein emploi de qualité et développement humain. *Cités*, 8(4), 21-33. <https://doi.org/10.3917/cite.008.0021>
- Méda, D. (2010). *Le Travail. Une valeur en voie de disparition ?* (Nouvelle édition – 1ère édition 1995). Flammarion.
- Méda, D. (2011). Une réponse à François Vatin. Dans C. Lavielle (dir.), *Repenser le travail et ses régulations*. Presses universitaires François-Rabelais. <https://doi.org/10.4000/books.pufr.16962>
- Meirieu, P. (1992). Éduquer : un métier impossible ? ou « Éthique et pédagogie ». *Pédagogie*, 6(1), 32-40.
- Meredith, C., Moolenaar, N. M., Struyve, C., Vandecandelaere, M., Gielen, S. et Kyndt, E. (2017). The measurement of collaborative culture in secondary schools: An informal subgroup approach. *Front Learning Research*, 5(2), 24-35. <https://doi.org/10.14786/flr.v5i2.283>
- Mialaret, G. (2004). *Méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/methodes-de-recherche-en-sciences-de-l-education--9782130540076.htm>
- Mialaret, G. (2016). Les origines et l'évolution des sciences de l'éducation en pays francophones. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 49(3), 53-69. <https://doi.org/10.3917/lstdle.493.0053>

Migeotte, L. (2003). Les philosophes grecs et le travail dans l'Antiquité. Dans D. Mercure et J. Spurk (dir.), *Le travail dans l'histoire de la pensée occidentale* (p. 11-32). Presses de l'Université Laval.

Ministère de l'Éducation nationale. (1989). *Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation (BO spécial n°4 du 31-08-1989)*.

Ministère de l'Éducation nationale. (1997). *Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel (BO n°22 du 29-05-1997 - circulaire n°97-123 du 23-05-1997)*.

Ministère de l'Éducation nationale. (2002). *Encart du Bulletin officiel n°15 du 11 avril 2002 - Principes et modalités d'organisation de la deuxième année de formation des enseignants et des conseillers principaux d'éducation stagiaires (plan de rénovation de la formation des enseignants du 27 février 2001)*.
<https://www.education.gouv.fr/bo//2002/15/encart.htm>

Ministère de l'Éducation nationale. (2005). Code de l'éducation - Article L912-1-1. *Loi n°2005-380 (art. 48 JORF 24 avril 2005)*.
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000006525569>

Ministère de l'Éducation nationale. (2010). *Accompagnement personnalisé au lycée d'enseignement général et technologique (circulaire n°2010-013 du 29-01-2010)*. Dans *Bulletin officiel Spécial n°1 du 4 février 2010. Réforme du lycée*.

Ministère de l'Éducation nationale. (2013a). *Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (JO du 18-*

07-2013).

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027721614&fastPos=3&fastReqId=592356169&categorieLien=cid&oldAction=rechTexte>

Ministère de l'Éducation nationale. (2013b). *Circulaire n° 2013-079 du 23-5-2013. Concours enseignants de l'enseignement public. Cadre de recrutement et d'emploi des candidats admissibles de la session exceptionnelle 2014.*

<https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo22/MENH1310296C.htm>

Ministère de l'Éducation nationale. (2018). *Bulletin officiel n°29 du 19 juillet 2018.*

https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=37963

Ministère de l'Éducation nationale. (2020a, février). *L'enseignement moral et civique (EMC) au Bulletin officiel spécial du 25 juin 2015.* Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. <https://www.education.gouv.fr/l-enseignement-moral-et-civique-emc-au-bulletin-officiel-special-du-25-juin-2015-5747>

Ministère de l'Éducation nationale. (2020b, juin). *Travaux personnels encadrés (jusqu'à la session 2020) - Évaluation des travaux personnels encadrés au baccalauréat (jusqu'à la session 2020)* [site officiel]. Éduscol.

<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ho6SvCUGyJQJ:https://eduscol.education.fr/pid23170/travaux-personnels-encadres.html+%amp;cd=1&hl=fr&ct=clnk&gl=fr&client=firefox-b-d>

Ministère de l'Éducation nationale. (2020c, décembre). *Grenelle de l'éducation* [site officiel].

Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. <https://www.education.gouv.fr/grenelle-de-l-education-306837>

Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2010). *Bulletin officiel n°13 du 1er avril 2010 - Dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires des premier et second degrés et des personnels d'éducation stagiaires*. <https://www.education.gouv.fr/bo/2010/13/menh1005426c.htm>

Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2015). *Circulaire n° 2015-004 du 14-1-2015, relative au contrat d'objectifs tripartite*. *Bulletin officiel n°3 du 15 janvier 2015*. <https://www.education.gouv.fr/bo/2005/36/MENE0502168C.htm>

Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2018). *Rôle du professeur principal dans les collèges et les lycées*. *Circulaire n° 2018-108 du 10-10-2018*. <https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo33/MENE1823888C.htm>

Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2020a, juillet). *Guide du rendez-vous de carrière des personnels enseignants d'éducation et psychologues de l'éducation nationale*. <https://www.education.gouv.fr/media/70415/download>

Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2020b, 8 juillet). *Être professeur en lycée général et technologique* [site officiel]. Devenir Enseignant. <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98671/etre-professeur-lycee-general-technologique.html>

Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2020c, novembre). *Les programmes du lycée général et technologique* [site officiel]. Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. <https://www.education.gouv.fr/les-programmes-du-lycee-general-et-technologique-9812>

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (1950).

Circulaire du 1er décembre 1950 : Maxima de service du personnel enseignant de l'enseignement du second degré - (RLR 802-1).

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2005).

Circulaire n°2005-156 du 30-9-2005, relative aux établissements publics locaux d'enseignement. Bulletin officiel n° 36 du 6 octobre 2005.

<https://www.education.gouv.fr/bo/2005/36/MENE0502168C.htm>

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2014a).

Décret n° 2014-940 du 20 août 2014 relatif aux obligations de service et aux missions des personnels enseignants exerçant dans un établissement public d'enseignement du second degré.

<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2014/8/20/MENH1407664D/jo/texte>

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2014b).

Décret n° 2014-941 du 20 août 2014 portant modification de certains statuts particuliers des personnels enseignants relevant du ministre chargé de l'éducation nationale.

<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2014/8/20/MENH1407664D/jo/texte>

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015).

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (BO n°17 du 23-04-2015, décret n°2015-372 du 31-03-2015 - JO du 02-04-2015).

Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse et Ministère de l'Enseignement supérieur,

de la recherche et de l'innovation. (2019). *Référentiel de formation - Master MEEF - professeur des lycées et collèges. Former aux métiers du professorat et de l'éducation*

https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/Mediatheque/85/1/prof_colleges_lyces-Annexe_referentiel_formation_-_MEEF_post_CT_1151851.pdf

Mintzberg, H. (1982). L'organisation comme système de flux. Dans P. Romelaer (trad.), *Structure et dynamique des organisations* (Les éditions d'organisation).

Miyakawa, T. et Winsløw, C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants : étude collective d'une leçon. *Éducation et didactique*, 3(vol 3-n°1), 77-90. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.420>

Moles, A. A., Rohmer, E. et Schwach, V. (1998). *Psychosociologie de l'espace*. Harmattan. <http://www.harmatheque.com.docelec.u-bordeaux.fr/ebook/9782296370890>

Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Éditions du Seuil.

Mucchielli, R. (2013). *Le travail en équipe clés pour une meilleure efficacité collective*. ESF éd.

Natali, C. (2002). Actions et mouvements chez Aristote. *Philosophie*, n° 73(2), 12-35.

Nicholson, G. G. (1927). Français travailler, travail. *Romania*, 53(209), 206-213. <https://doi.org/10.3406/roma.1927.4295>

Niewiadomski, C. et Champy-Remoussenard, P. (2018). Connaître, comprendre et appréhender le travail éducatif aujourd'hui. Dans C. Niewiadomski et P. Champy-Remoussenard (dir.), *Comprendre le travail éducatif dans sa diversité*. Presses universitaires du Septentrion. https://books.google.fr/books?id=pEaQDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

- Noguera, J. A. (2000, décembre). *El problema de la definición del trabajo*. Colloque « I Encuentros entre Humanidades y Ciencias Sociales », *Barcelona, Institut Uversitari de Cultura, Universitat Pompeu Fabra* (p. 42).
<https://grupsderecerca.uab.cat/gsadi/sites/grupsderecerca.uab.cat/gsadi/files/noguera/%28%29elProblemaDeLaDefinicionDelTrabajo%5BNOGUERA%5D.pdf>
- Noguera, J. A. (2011). Le concept de travail et la théorie sociale critique. *Travailler*, n° 26(2), 127-160.
- OCDE. (2014). *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264214293-fr>
- OCDE. (2017). *Résultats du PISA 2015 (Volume II) : Politiques et pratiques pour des établissements performants* (Éditions OCDE).
<https://doi.org/10.1787/9789264267558-fr>
- OCDE. (2018). *Regards sur l'éducation 2018 : Les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE.
<https://doi.org/10.1787/eag-2018-fr>
- OCDE. (2019). *Regards sur l'éducation 2019 : Les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE.
<https://doi.org/10.1787/6bcf6dc9-fr>
- OCDE. (2020a). *Chapter 4. Fostering collaboration to improve professionalism*. Dans *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. OECD.
<https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- OCDE. (2020b). *Guide TALIS 2018 à l'intention des enseignants*. (vol. II). Éditions OCDE.
- OCDE. (s. d.). *Indicateurs TALIS*. OECD.Stat. <https://stats.oecd.org/?lang=fr>

- Ozga, J. (2013). *Deskilling a Profession: Professionalism, Deprofessionalisation and the New Managerialism*. Dans *Managing Teachers as Professionals in Schools* (p. 21-37). Routledge.
- Ozga, J. et Lawn, M. (1988). *Schoolwork: interpreting the labour process of teaching*. *British Journal of Sociology of Education*, 9(3), 323-336.
<https://doi.org/10.1080/0142569880090305>
- Pachod, A. (2013). *Construire l'éthique de l'enseignant au quotidien*. L'Harmattan.
<http://www.harmatheque.com/ebook/9782343017877>
- Paillé, A. (2007). *De l'insu du travail ou les malentendus de l'intelligence pratique*. Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation, Strasbourg. https://www.apprentis-auteuil.org/fileadmin/user_upload/Actualites/Education_et_scolarite/2017/fevrier/Anne_PAILLE_AREF2007__Metis_et_Phronesis.pdf
- Palet, L. (2019). De la qualification à la compétence : la fausse piste du mérite ? *Administration & Éducation*, 163(3), 129-137. <https://doi.org/10.3917/admed.163.0129>
- Peillon, V. (2014, 12 février). *Communiqué de presse du 12 février 2014* [site officiel]. education.gouv. <http://www.education.gouv.fr/cid77107/accord-historique-conclu-sur-l-evolution-du-metier-d-enseignant-du-second-degre.html>
- Pelletier, G. (2010). De la professionnalisation en éducation : regard sur les directions d'établissement. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (24), 29-38.
<https://doi.org/10.4000/dse.888>

- Périer, P. (2009). De l'effacement institutionnel à l'engagement des acteurs. Les professeurs du secondaire entre autonomie et épreuves subjectives. *Éducation et sociétés*, 23(1), 27-40. <https://doi.org/10.3917/es.023.0027>
- Périer, P. (2016a). *Attractivité du métier d'enseignant. État des lieux et perspectives* ([Rapport scientifique]). CNESCO.
- Périer, P. (2016b). S'orienter vers les métiers de l'enseignement : déterminants socio-scolaires et choix des étudiant·e·s. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 45(4). <https://doi.org/10.4000/osp.5259>
- Périer, P. (2018). Devenir enseignant du premier ou second degré : intérêts et incertitudes des étudiants de la démocratisation scolaire. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 17, 47-73.
- Périer, P. (2019a). La « crise » de recrutement des enseignants : une mise en perspective. *Administration Education*, N° 163(3), 65-70.
- Périer, P. (2019b). Le métier d'enseignant, entre professionnalisation et individualisation. Dans H. Buisson-Fenet et O. Rey (dir.), *Le métier d'enseignant : une identité introuvable ?* (p. 33-45). ENS Éditions. <http://books.openedition.org/enseditions/11186>
- Perrenoud, P. (1996). *L'analyse collective des pratiques pédagogiques peut-elle transformer les praticiens ? L'analyse des pratiques en vue du transfert des réussites*, Paris (p. 17-34). https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_02.html

- Perrenoud, P. (1997). Réfléchir ou agir ensemble ? *Éducateur*, 12, 8-11.
- Perrenoud, P. (2001). L'établissement scolaire entre mandat et projet : vers une autonomie relative. Dans G. Pelletier (dir.), *Autonomie et décentralisation en éducation : entre projet et évaluation* (p. 39-66). Université de Montréal/AFIDES.
- Piotet, F. (2003). Présentation générale. *L'Année sociologique*, Vol. 53(2), 305-320.
- Pochard, M. (2008). *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant*. La Documentation française.
- Prairat, E. (2012). L'autorité éducative au risque de la modernité. *Recherche & formation*, (71), 13-27. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1944>
- Progin Romanato, L. et Gather Thurler, M. (2011). Coopération des enseignants et nouvelles approches de l'organisation du travail dans les établissements scolaires. *Recherches en Éducation*, 10, 81-91.
- Prouteau, D. (dir.). (2019). *Bilan social 2017-2018 du ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse - Enseignement scolaire*. Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance - DEPP. <https://www.education.gouv.fr/media/44063/download>
- Rakotomalala, R. (2020). *Pratique des Méthodes Factorielles avec Python* (Université Lumière Lyon 2). http://eric.univ-lyon2.fr/~ricco/cours/cours/Pratique_Methodes_Factorielles.pdf
- Ratinaud, P. (2009). *IRaMuTeQ : Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*. IRaMuTeQ. <http://www.iramuteq.org/>

- Ratinaud, P. et Déjean, S. (2009). *IRaMuTeQ : implémentation de la méthode ALCESTE d'analyse de texte dans un logiciel libre*. Communication présentée au Modèles et Apprentissages en Sciences Humaines et Sociales (MASHS 2009). http://repere.no-ip.org/repere/Members/pratinaud/mes-documents/articles-et-presentations/presentation_mashs2009.pdf.1
- Ratinaud, P. et Marchand, P. (2012). *Application de la méthode ALCESTE aux « gros » corpus et stabilité des « mondes lexicaux » : analyse du « CableGate » avec IRAMUTEQ*. 11e Journées internationales d'analyse statistique des données textuelles, Liège, Belgique (p. 835-844).
- Reinert, M. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique : application à l'analyse lexicale par contexte. *Les cahiers de l'analyse des données*, 8(2), 187-198.
- Reinert, M. (1990). Alceste. Une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application : Aurelia De Gerard De Nerval. *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 26(1), 24-54. <https://doi.org/10.1177/075910639002600103>
- Reinert, M. (1993). Les « mondes lexicaux » et leur « logique » à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars. *Langage et société*, 66(1), 5-39. <https://doi.org/10.3406/lsoc.1993.2632>
- Rogalski, J. (2003). Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 23(3), 343-388.

Rogalski, J. (2007, 11 juin). *Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant*.

La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale, Sèvres.

https://www.ciep.fr/sources/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_interv/Rogalski_Janine.pdf

Rogers, C. (1975). L'empathie : une manière d'être non appréciée à sa juste valeur (trad. fr. 1982, Liger, R., ACP-France). *Publication originale : The Counselling Psychologist*, 5(2), 2-10.

Roth, T. (2017, 11 mai). *L'impossible : ultime recours*. (Discutante : Belot-Fourcade, P.). Les trois métiers impossibles – cycle de conférences, CHRS, Paris.
https://www.amcpsy.com/wp-content/uploads/2018/06/trois-metiers-impossibles_numerique.pdf

Sankèze, A. (2006). Comment étudier le vocabulaire ancien ? *Romania*, 124(493/494 (1/2)), 1-49.

Saporta, G. (2006). *Probabilités, analyse des données et statistique*. Editions TECHNIP.
https://books.google.fr/books?id=rprNjztQYPAC&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Schmidt, K. (1994). *Cooperative Work and its Articulation: Requirements for Computer Support*. *Le travail humain*, 57, 7-40.

Schmidt, K. (2002). *Remarks on the complexity of cooperative work*. *Revue des sciences et technologies de l'information (RSTI), série RAI*, 16, 443-483.
<https://doi.org/10.3166/ria.16.443-483>

- Schwartz, Y. (1992). Travail et usage de soi. Dans *Travail et philosophie : convocations mutuelles* (1. éd). Octares.
- Schwartz, Y. (2001). Théories de l'action ou Rencontres de l'activité ? Dans J.-M. Baudouin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 67-91). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.baudo.2001.01.0067>
- Schwartz, Y. (2010). Connaître et étudier le travail. *Le Philosophoire*, 34(2), 71-78.
- Sembel, N. (2014). De la réification à l'autonomie, les difficultés à penser sociologiquement le travail collectif des enseignants. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 21.
<https://doi.org/10.4000/questionsvives.1525>
- Sidokpohou, O. et Waïss, G. (2018). *De la gestion quantitative à la gestion qualitative des enseignant* ([Rapport à monsieur le ministre de l'éducation nationale et de la jeunesse] n° 2018-091). Inspection générale de l'éducation nationale ; Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche.
- Solnon, C. (2020). Éthique des algorithmes, (hal-02864885, version 1), 7.
- Tardif, M. (2007). Conclusion. Pratiques, collaboration et professionnalisation des enseignants. Dans *Coordonner, collaborer, coopérer* (p. 171-179). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.marce.2007.01.0171>
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. De Boeck ; Presses de l'Université Laval.

- Tardif, M. et Lessard, C. (2016). L'école change, la classe reste. Dans *Éduquer et Former* (Éd. revue et augmentée d'après 1ère publication en 2011, p. 193-202). Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.fourn.2016.01.0193>
- Teiger, C. (1993). L'approche ergonomique : du travail humain à l'activité des hommes et des femmes au travail. *Éducation permanente*, 1, 71-96.
- Thomazet, S. et Mérini, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, 21. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1509>
- TLFi. (2012a). Formel. Dans *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*. <https://www.cnrtl.fr/definition/formel>
- TLFi. (2012b). Informel. Dans *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*. <https://www.cnrtl.fr/definition/informel>
- TLFi. (2012c). Travail, -aux. Dans *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*. <https://www.cnrtl.fr/definition/travail>
- Tourmen, C. (2007). Activité, tâche, poste, métier, profession : quelques pistes de clarification et de réflexion. *Sante Publique*, Vol. 19(hs), 15-20.
- Trognon, A., Dessagne, L., Hoch, R., Dammerey, C. et Meyer, C. (2004). Groupes, collectifs et communications au travail. Dans E. Brangier, A. Lancry et C. Louche (dir.), *Les dimensions humaines du travail. Théories et pratiques de la psychologie du travail et des organisations* (p. 415-449). PUN.
- Van Campenhoudt, L. et Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4e éd. entièrement revue et augmentée). Dunod.

Van Zanten, A. (2004). Vers une régulation territoriale des établissements d'enseignement en France ? *Recherches Sociologiques*, 2, 47-64.

Vandermersch, B. (2016, 13 octobre). *Ces métiers sont-ils réellement impossibles ?* Les trois métiers impossibles – cycle de conférences, CHRS, Paris.
https://www.amcpsy.com/wp-content/uploads/2018/06/trois-metiers-impossibles_numerique.pdf

Vatin, F. (2011a). De la définition du travail ou Marx contre Méda. Dans C. Lavielle (dir.), *Repenser le travail et ses régulations*. Presses universitaires François-Rabelais.
<https://doi.org/10.4000/books.pufr.16962>

Vatin, F. (2011b). Oublier la valeur-travail pour penser le travail : un programme pour la sociologie du travail. Dans C. Lavielle (dir.), *Repenser le travail et ses régulations* (p. 355-361). Presses universitaires François-Rabelais.
<http://books.openedition.org/pufr/17172>

Vergès, P. et Bouriche, B. (2001). *L'analyse des données par les graphes de similitude* (éd. 2003). Sciences Humaines.
<https://www.scienceshumaines.com/textesInedits/Bouriche.pdf>

Verner, R. (2020, 30 août). Blanquer annonce le lancement d'un « Grenelle des professeurs ». *BFMTV*. https://www.bfmtv.com/societe/education/blanquer-annonce-le-lancement-d-un-grenelle-des-professeurs_AN-202008300026.html

Veyrac, H. (2018, 10 juillet). *Les analyses coopératives du travail pour éclairer les effets de l'activité des professionnels de l'éducation* [hdr, Université de Bourgogne Franche-

Comté]. HAL. (tel-01836389)<https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01836389v2/document>

Veyrac, H. et Bouillier-Oudot, M.-H. (2011). Les concepts de représentations de la tâche en ergonomie pour la formation professionnelle des enseignants débutants. Dans P. Maubant et S. Martineau (dir.), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants* (p. 219-242). Presses de l'Université d'Ottawa. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01558064/document>

Veyrunes, P. (2015). Configuration de l'activité collective en classe et culture du métier dans la formation des enseignants. Dans V. Lussi Borer, M. Durand et F. Yvon (dir.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (p. 31-48). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.lussi.2015.01.0031>

Voisin, A. et Dumay, X. (2020). *How do educational systems regulate the teaching profession and teachers' work? A typological approach to institutional foundations and models of regulation. Teaching and Teacher Education, (à paraître).* <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103144>

Wittorski, R. (2005). Savoirs d'action, compétences et professionnalisation. Dans J.-P. Astolfi (dir.), *Savoirs en action et acteurs de la formation*. Presses universitaires de Rouen et du Havre. <https://doi.org/10.4000/books.purh.1846>

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9. <https://doi.org/10.3917/savo.017.0009>

Wittorski, R. (2014). Rendre visible la part insue de l'activité : quelques motifs, enjeux et fonctions remplies. Dans P. Champy-Remoussenard (dir.), *En quête du travail caché : enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques* (p. 101-113).

